Д. Б. Эльконин

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКИХ ВОЗРАСТАХ

Ψ

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

ПСИХОЛОГИ ОТЕЧЕСТВА

ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ

в 70-ти томах

Москва — Воронеж
2001

ПСИХОЛОГИ ОТЕЧЕСТВА

ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ
в 70-ти томах

Москва — Воронеж
2001

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Эльконин Д. Б.

Психическое развитие в детских возрастах

Избранные психологические труды

Издание 3-е

Под редакцией Д. И. Фельдштейна

Москва — Воронеж
2001

ББК 88.8
Э53

Печатается по решению
Редакционно-издательского Совета
Московского психолого-социального института

Рецензент:
член-корреспондент РАО,
действительный член АПСН,
доктор психологических наук,
профессор **А. Г. Асмолов**

Автор вступительной статьи и составитель
действительный член РАО,
действительный член АПСН,
доктор психологических наук,
профессор **Д. И. Фельдштейн**

Эльконин Д. Б.
Э53 Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды /Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с. (Серия «Психологи Отечества»).

ISBN 5-89502-211-1 (МПСИ)
ISBN 5-89395-284-7 (НПО «МОДЭК»)

В данную книгу избранных трудов выдающегося психолога вошли его основные работы по возрастной и педагогической психологии, включая теорию периодизации детства, концепцию психического развития ребенка в игровой, учебной деятельности, проблемы психодиагностики и др.

Книга предназначена для психологов, педагогов и студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности.

ББК 88.8

ISBN 5-89502-211-1 (МПСИ)
ISBN 5-89395-284-7 (НПО «МОДЭК»)

Слово о Д. Б. Эльконине

Даниил Борисович Эльконин — большой, обаятельный человек с львиной гривой волос, обладавший огромной жизненной творческой силой, не просто профессионально изучал Человека: маленького в его возможностях, взрослого в его свершениях, он трепетно любил людей. Не случайно одно только упоминание имени Д. Б. Эльконина вызывает радость. Но тут же сжимается болью сердце — его уже нет рядом. А ведь он был таким молодым. Да, да, молодым. Конечно, по годам ему уже было за 80, но мы — и сорока, и пятидесятилетние — чувствовали себя старее.

В Данииле Борисовиче были и до конца его дней оставались, юношеская восторженность, юношеский задор и, говоря его же словами, «полная свобода, полное отсутствие каких бы то ни было внешних побудителей, приспособления и т. п.» (Эльконин Д. Б., 1989, №4, с. 22). Все это сочеталось в Д. Б. Эльконине с жизненной мудростью, глубинами мудрого старца (в нем было что-то от знаменитой скульптуры Эрзя). Он не просто знал очень многое в жизни, науке, будучи всесторонне образованным человеком, проникающим в сущностные межнаучные связи; серьезно разбиравшимся в философии и истории, этнографии и антропологии, он понимал, понимал суть всех явлений, отношений. И особенно четко он чувствовал процесс развития. Он видел перспективу и дистанцию.

«...основное, что я сделал в своей жизни, — с полным правом заявил Даниил Борисович в своем последнем публичном выступлении, — это... попытка исторического понимания процессов детского развития» (там же, с. 23).

Такому пониманию способствовало счастливое переплетение научного мышления и художественного мировосприятия: Эльконина-мыслителя дополнял, обогащал Эльконин-художник (живописец, резчик по дереву). Я никогда не забуду эмоциональный взрыв Даниила Борисовича, который, попав в среднеазиатскую пустыню около Хивы, бегал по песчаным барханам и буквально кричал в восторге от обилия красок, от того, что пустыня живет.

Выдающийся ученый-психолог, разработавший ряд фундаментальных научных проблем, и тонкий экспериментатор, блестяще решавший прикладные психолого-педагогические задачи, Д. Б. Эльконин (1904 — 1984) был ярким, самобытным, исключительно порядочным человеком. Он принадлежит к всемирно известной научной школе Л. С. Выготского, учеником и соратником которого Даниил Борисович гордо и мужественно оставался в дни многолетних гонений на великого психолога, а не только во времена его славы.

Д. Б. Эльконин родился и провел детство в Полтавской губернии, где рано начал трудовую деятельность — два года проработав воспитателем в колонии для малолетних правонарушителей.

После окончания в 1927 г. педологического отделения педагогического факультета ЛГПИ им. А. И. Герцена он стал педологом-педагогом детской профамбулатории Октябрьской железной дороги, одновременно начав преподавательскую деятельность на кафедре педологии ЛГПИ им. А. И. Герцена.

Знаменательно, что первыми его учителями в большой науке стали знаменитый физиолог А. А. Ухтомский и не менее знаменитый психолог Л. С. Выготский, с которым Даниил Борисович в 1931 г. начал исследование проблем психологии детской игры.

Успешная научная деятельность сопровождалась восхождением по административной лестнице — в 1932 г. Д. Б. Эльконин стал заместителем директора по науке Ленинградского научно-практического педологического института. Однако после печально известного постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.) этот институт закрылся, а Д. Б. Эльконин лишился ученой степени кандидата наук и остался без работы.

Отказавшись согласиться с правильностью «партийной оценки» педологии как лженауки, молодой ученый предстал перед руководителем Ленинградской области (одним из руководителей страны) А. А. Ждановым.

Сохранилась архивная запись их беседы. О ней рассказал мне прочитавший эту запись еще в 50-х годах М. И. Кондаков. По его словам, это поразительный документ, свидетельствующий не просто о научной честности, но о бескомпромиссности Д. Б. Эльконина. Единственный из всех сотрудников Педологического института Даниил Борисович заявил

Первому секретарю Обкома, члену Политбюро партии, что «...не привык изменять убеждения за 24 часа».

Видавший виды партийный лидер был настолько поражен, что дал разрешение Д. Б. Эльконину работать в школе (то есть в идеологической сфере, куда люди с идеологически сомнительными взглядами не допускались).

Результатом учительской деятельности Д. Б. Эльконина явилось написание в 1938 — 1940 гг. Букваря, книги по русскому языку для школ народов Крайнего Севера и методических указаний к ним. В эти же годы Даниил Борисович подготовил и защитил в Ленинградском пединституте им. А. И. Герцена свою вторую кандидатскую диссертацию. Это было накануне Великой Отечественной войны.

Начав войну 2 июля 1941 г. добровольцем в народном ополчении, Д. Б. Эльконин окончил ее майором, награжденным многими боевыми орденами и медалями.

Вообще-то Даниил Борисович не очень охотно вспоминал военные годы (тем более, что война трагически оборвала жизнь двух его дочерей — Наташи и Гали и первой его жены Ц. П. Немановой, уничтоженных фашистами на Кавказе), но один эпизод воспроизводил с горьким юмором.

«Служил я в штабе Ленинградского фронта, — рассказывал Д. Б. Эльконин. — Вдруг вызывают меня в Особый отдел и спрашивают: Вы Эльконэн, финн? Нет, — отвечаю. — Я Эльконин, еврей. — О, это очень хорошо, — говорят мне особисты. Так что в тот момент мне помогло, что я еврей».

Пункт пятый в паспорте более никогда не помогал Д. Б. Эльконину. А помогали ему жить, творить сила духа, любовь к науке и неиссякаемый оптимизм.

Он был Оптимист с большой буквы, Оптимист, веривший в возможность перемен к лучшему и умевший внушать эту веру окружающим, что я неоднократно испытывал на себе.

С Даниилом Борисовичем у меня сложились теплые, доверительные отношения, которые, несмотря на существенную разницу в возрасте, переросли в дружбу.

Узнал я его еще в начале 60-х годов, когда директорствовал в специальной школе по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей. Значительно ближе познакомился я с Даниилом Борисовичем при подготовке к защите в 1969 г. своей докторской диссертации на психологическом факультете МГУ, официальным оппонентом по

которой выступал Д. Б. Эльконин. Впоследствии наша дружба окрепла настолько, что мы и квартиры свои поменяли так, чтобы жить в одном доме (с 1976 г.).

Так вот, помню как-то, сидя в его уютном домашнем кабинете, я начал что-то бурчать о том, что все вокруг черно и плохо...

Даниил Борисович смотрел, смотрел на меня, а потом заметил: «Действительно, какой беспредел творится. А метро все же иногда работает. Так радуйся же, радуйся!»

Умение радоваться, несмотря ни на какие трудности находить возможности для творчества — было основанием всей жизнедеятельности Д. Б. Эльконина.

А в этой жизнедеятельности периоды более-менее благополучные сменялись весьма тяжелыми:

— Творческие удачи в совместной работе с А. А. Ухтомским и Л. С. Выготским, но вслед за этим «разоблачение» как педолога.

— Признание заслуг на фронте, но здесь же гибель семьи, которую сам и эвакуировал из Ленинграда на юг, где произошел прорыв обороны, а с ним уничтожение дочерей, жены.

— Успешная деятельность подполковника Д. Б. Эльконина в Московском областном военно-педагогическом институте Советской Армии, а в начале марта 1953 г. (как следствие «дела врачей») изгнание из него за «ошибки космополитическокга характера».

— Широкая известность не только в своей стране, но и за рубежом как крупнейшего детского психолога, способствующего внедрению новаторских идей в школу, и ряд тяжелейших хирургических операций.

Конечно, перенести эти тяжелые испытания помогала Даниилу Борисовичу семья, которую он обрел после войны — любящая жена Шева Цальевна, воспитавшая замечательного сына (ныне известного психолога Бориса Даниловича Эльконина, унаследовавшего от отца не только талант ученого, но и повышенную требовательность, высокую степень научной самокритичности) и неутомимо (с напористостью фронтового хирурга, которым она и была в годы войны) пытавшаяся «излечить» Даниила Борисовича от излишней доверчивости, житейской неприспособленности (и, кстати, активно «воспитывавшая» не только мужа, но и всех окружающих его психологов — всем нам «доставалось» и, слава Богу, все еще «достается» от Бебы, может

быть за исключением В. П. Зинченко — любовь к нему исключает критику со стороны Шевы Цальевны).

И все же, чтобы не просто выжить, но и плодотворно работать в науке, борясь к тому же с некоторыми влиятельными «действительными членами АПН» (где он оставался лишь членом-корреспондентом, посмеиваясь достаточно горько, что П. Я. Гальперин и Л. И. Божович вообще ни в какие члены АПН не были допущены), Д. Б. Эльконин должен был быть и был Оптимистом.

При этом он был бесконечно добрым, доброжелательным человеком, испытывавшим даже к явным недругам чувства не злобы, обиды, а скорее досады. Он щедро дарил научные идеи экспериментальные замыслы ученикам, сотрудникам, коллегам.

Как справедливо заметил В. П. Зинченко, «Д. Б. Эльконин не страшился научного пиратства, говоря, что с идеей нужно украсть и голову, а это даже в такой стране, как наша, сложновато» (1994, с. 46).

Но при всей доброте, бескорыстности, открытости людям Даниил Борисович Эльконин был ответственным и принципиальным человеком, жестко отстаивавшим научные позиции. «...Я, честно говоря, в детской, педагогической психологии, да и вообще в психологии до сих пор остаюсь человеком военным, — заявил 80-летний Д. Б. Эльконин, выступая на Ученом Совете Психологического института. — Я терпеть не могу никаких компромиссов, я терпеть не могу никакой пошлятины в науке, я терпеть не могу никакой необоснованности, нелогичности, я терпеть не могу ничего такого, что привносится в науку кроме ее собственной внутренней логики» (Эльконин Д. Б, 1989, №4, с. 22). Но, что важно, при всем этом Даниил Борисович оставался скромным и корректным человеком. — «...Я могу быть не прав, — говорил он. — Кто у нас прав, а кто не прав, нам сейчас не дано (знать), об этом скажет история... Мне кажется, что среди тех, кого я знаю, гениев нету. Нет! Но что делать? Есть способные, талантливые. Я тоже немножко способный человек, но гениев я не вижу» (там же, с. 23).

Последние 30 лет своей жизни Д. Б. Эльконин работал в Психологическом институте АПН (ныне РАО), где последовательно руководил лабораториями психологии младшего школьника, психологии подростка, диагностики психического развития школьников (организовывал, на-

лаживал деятельность и передавал заведование своим ученикам), одновременно ведя преподавательскую работу на факультете психологии Московского университета.

Всю свою научную жизнь Д. Б. Эльконин, выдвигая продуктивные идеи, разрабатывая теории и концепции, развивал и творчески переосмысливал наследие Л. С. Выготского, перед научным гением которого он в полном смысле слова преклонялся.

Работал Даниил Борисович в тесном сотрудничестве (основанном на единстве научных воззрений и личной дружбе) с такими ведущими психологами, как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович.

О дружбе с этими замечательными людьми, крупнейшими психологами нашего отечества, лучше всего написал сам Даниил Борисович в своих письмах с фронта Алексею Николаевичу Леонтьеву:*

21.06.1942.

Дорогой, родной Алексей!.. Друзья в моем возрасте приобретаются с трудом, а терять их даже на короткое время, даже из виду, тяжело... Война подействовала на меня двойственно. Я почерствел..., а вместе с тем стал человеколюбивее и стал так любить людей, как не любил их раньше... Рад, что ты занят наукой. Она, эта наша наука, очень нужная, необходимая наука... Тебя много раз обнимаю и целую. Передай привет всем товарищам. Будешь писать А. Р. (Лурия А. Р.), Саше (Запорожец А. В.), Лиде (Божович Л. И.) — всем от меня боевой привет... Еще целую. Твой Даня.

23.03.1943

Дорогой Алексей! Как приятно было получить твои каракули... Милые мне острые буквы... От этих слов, написанных прописью, знакомой ручки и, мне кажется, родных чернил веет теплом. В сердце воспоминания, именно в сердце. Кто выдумал, что память — это функция коры? Ерунда, это функция сердца, нет, души, именно души... Тебя обнимаю и целую крепко. Даня.

8.10.1943.

Дорогой Алексей! ...Как Саша (Запорожец А. В.), Тамара (Гиневская Т. О.), Петя (Гальперин П. Я.)... Есть ли

* Мы приводим здесь лишь некоторые строки из этих писем, опубликованных в Вестнике МГУ, серия 14 — Психология, 1989, №4, с. 10 — 18.

сведения о Лиде (Божович Л. И.). Все это меня живо интересует. Не из простого любопытства. А из чувства большой дружбы и любви... Ну, дорогой, кончаю. Желаю успехов. Всем приветы и поцелуи. Тебя обнимаю и целую. Твой Даня.

14.10.1943.

Дорогой Алексей Николаевич! Узнал об организации Академии педагогических наук... Мечтаю принять участие в работах вместе с вами... Жму вам всем руки, обнимаю и целую. Даня.

30.03.1944.

Дорогой Алешенька!... Значит, вы все теперь под эгидой Академии. Это кое-что или ничего? Ведь в свое время не столь давно слово «академия» вовсе не означало «наука», а иногда и совсем наоборот... Есть ли хоть тенденция к созданию настоящей Академии с настоящей наукой? Дорогой мой! Опиши мне всех... На месте ли твой диван с подушками? Этот, который уютный...* Твой Даня.

9.05.1944.

Дорогой Алешенька!... Письма твои меня всегда радуют, это — в особенности. В нем много теплоты, искренности и дружбы. Ведь правда приятно знать, что вопреки всему друзья остаются друзьями... Сплю и вижу работу над детишками... Мне все кажется, что я что-то недодумал, что должен оплатить какие-то счета-долги, связанные с детишками, психологией, школой... Я стал еще большим романтиком, чем был... Так же доверчив, как и был. А в отношениях к людям склонен по-прежнему видеть раньше их положительные качества, чем отрицательные... Твой Даня.

18.11.1944.

Дорогие мои, все!.. Марочка (Леонтьева М. Н. — жена А. Н. Леонтьева). Дорогая! ...Все равно приеду и именно к вам, к тебе и Алешке. Целую, обнимаю всех, всех. Ваш Даня.

Умение дружить и верность научным принципам Даниил Борисович воспитывал и в своих учениках. При его всемерной поддержке выросли многие ныне ведущие психоло-

* После переезда затем в г. Москву Д. Б. Эльконин целый год жил у Леонтьевых и спал именно на этом диване.

ги нашей страны, возглавляющие сейчас самостоятельные научные направления (В. В. Давыдов и др.).

Круг изучаемых Д. Б. Элькониным психологических проблем был исключительно широк, хотя центральной для него всегда оставалась проблема культурно-исторической природы детства и глубинных законов детского развития.

Особое виденье и глубинное понимание самого явления развития позволили Даниилу Борисовичу полно, четко и аргументированно построить теорию психического развития ребенка, где дана развернутая характеристика структуры и содержания этого сложнейшего процесса. Созданная им теория, по точному определению В. В. Давыдова, «во-первых, существенно конкретизировала и уточнила общее его понимание, сложившееся в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца... во-вторых, четко различила и охарактеризовала внешние условия, источники, форму и движущие силы развития ребенка, в-третьих, обобщила достаточно большой фактический материал. Вместе с тем его теория позволяет действительно преодолевать натуралистический подход к развитию ребенка» (1989, с. 10).

Показав, что основой поэтапного психического развития человека является овладение индивидом исторически сложившимися способами родовой человеческой деятельности, Даниил Борисович глубоко раскрыл и описал различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит пруисвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие. Поэтому не случайно особое внимание Д. Б. Эльконин уделял изучению закономерностей и условий формирования различных видов деятельности детей: предметных действий детей раннего возраста, игры дошкольников, учебной деятельности младших школьников, общения подростков и др.

Важную роль в развитии психологической науки сыграла созданная Д. Б. Элькониным теория периодизации психического развития детей, основанная на изучении внутренней сущности онтогенеза, потому что «только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» (Л. С. Выготский, 1984, т. 4, с. 247). Идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева послужили опорой для Д. Б. Эльконина,

который при построении периодизации основывался на следующем.

Во-первых, он рассматривал возрастное развитие как общее изменение личности, формирование нового плана отражения действительности, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок. При этом Д. Б. Эльконин исходил из того, что понятие возраста, возрастных границ и особенностей имеет не абсолютное, а относительное значение. Данное положение подтверждается, в частности, тем, что в настоящее время пересматриваются традиционно сложившиеся представления о возрастных возможностях детей. Тем не менее психологические особенности возраста существуют как наиболее типичные, характерные, указывающие на общее направление развития.

Во-вторых, это были диалектические представления о процессе развития, в той конкретной интерпретации, которую им дал в свое время Л. С. Выготский. Речь идет о развитии как внутренне детерминированном (то есть детерминированном не случайным набором внешних обстоятельств, а внутренними противоречиями; только через призму этой внутренней логики преломляются любые внешние влияния, только на ее «языке» они говорят), целенаправленном (способном суммировать, накапливать изменения), развивающемся процессе, где «плавные», эволюционные периоды сменяются «скачками», «перерывами постепенности». Возрастные изменения здесь могут происходить или резко, критически, или же постепенно, плавно, литически. В литические периоды в течение длительного времени не происходит резких фундаментальных сдвигов и перемен. Изменения накапливаются медленно, затем происходит скачок и обнаруживается возрастное новообразование. Результаты переломных изменений в личностных характеристиках отчетливо выступают лишь при сравнении особенностей детей в начале и в конце возрастного этапа. Критические возрастные периоды отличаются тем, что на протяжении относительно короткого времени происходят выраженные психологические сдвиги, изменения в личности ребенка. Развитие принимает бурный характер революционного процесса. Основные особенности таких периодов: 1) неотчетливость начала и конца кризиса; 2) появление трудностей в воспитании детей. Они со-

стоят в том, что «всякий ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте» (Л. С. Выготский, 1984, т. 4, с. 250). Происходит это оттого, что «изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Там же, с. 121).

Чередуясь со стабильными, литическими, критические периоды являются поворотными пунктами в развитии, подтверждая, что развитие ребенка происходит по диалектическим законам. Возникновение нового в развитии всегда связано с отмиранием элементов старого. Однако значение критических периодов состоит не только в известной концентрации процессов отмирания — здесь всегда происходит и конструктивная работа, позитивные изменения, именно они и составляют главный смысл каждого критического периода.

В-третьих, Д. Б. Эльконин базировался на конкретно-историческом понимании природы детства, учитывая социально-исторические условия развития ребенка, потому что нет и не может быть какого-то единого основания, имеющего смысл и значение для периодизации детства разных времен и народов. Каждая историческая эпоха, каждое общество порождают собственную периодизацию психического развития детства, границы и содержание которого определяются конкретно-исторической ситуацией развития ребенка, аккумулирующей требования определенного общества к детству и его периодам.* Разумеется, эта периодизация должна при этом быть гибкой, инвариантной относительно многочисленных текущих перемен в работе детских учреждений, то есть периодизация не может игнорировать те реальные социальные перемены в жизни ребенка, которые возникают в результате любых изменений в системе образования, в системе воспитания. А стабильность периодизации нужна для того, чтобы иметь возможность правильно понять реальное (с точки зрения внутренних психологических периодов) психологическое значение таких перемен.

«Психологические изменения структуры личности немыслимы вне категории исторического времени» (Б. Г. Ананьев, 1980, с. 155). Это положение тем более очевидно, что

* Арабская поговорка гласит: «Люди больше похожи на свое время, чем на своих отцов».

психологические особенности детей определенного возраста значительно изменяются на протяжении не только столетий, но и нескольких десятилетий. Так, серьезно изменились условия интеллектуального развития современного ребенка: увеличился объем информации, воспринимаемой детьми, сократились сроки и формы ее получения. Раньше происходит половое созревание детей. Их физическое развитие по основным показателям (рост, вес, объем грудной клетки и др.) значительно обгоняет физическое развитие детей тех же возрастов, живших в 20 — 30-е гг., то есть всего 60 — 70 лет назад, что объясняется существенными изменениями образа жизни подрастающего поколения в современном обществе. Поэтому необходимо учитывать не особенности ребенка вообще, а закономерности развития психики, формирования личности современного ребенка.

В-четвертых, Д. Б. Эльконин понимал недопустимость рассмотрения развития такого сложного явления, как детство, по какому-либо одному признаку, качеству, отношению, считая необходимым положить в основу периодизации детства определенной исторической эпохи не отдельные признаки новообразований психики, не отдельные свойства личности, а закономерности развития деятельности растущего человека. При этом Д. Б. Эльконин опирался на деятельностную интерпретацию психического развития ребенка, предложенную А. Н. Леонтьевым, полагавшим, что построение современной периодизации как основы учебно-воспитательного процесса должно осуществляться, исходя из характера и специфических особенностей различных видов деятельности, в которые включен ребенок и которые он осуществляет вместе с другими детьми и взрослыми.

Но жизнь ребенка не складывается механически из отдельных видов деятельности. Исследования многих психологов, проведенные в последние десятилетия (В. В. Давыдов, М. И. Лисина, Д. И. Фельдштейн и др.), показали, что особенности деятельности и воспитания детей существенно различаются на отдельных возрастных этапах их жизни, каждому из которых свойственны определенная ведущая деятельность, определенное ведущее на данном этапе отношение к окружающим людям, к действительности.

В соответствии с этим в основу периодизации, отвечающей целостному развитию психики ребенка, и было положено представление о том, что каждый возраст, как свое-

образный и качественно особый период жизни человека, характеризуется прежде всего определенным типом ведущей деятельности и возникающими благодаря ему специфическими психологическими новообразованиями. Смене ведущего типа деятельности соответствуют закономерные переходы от одних возрастных периодов к другим, а преемственность этих типов деятельности обеспечивает единство психологического развития человека как личности. Отсюда вся психическая жизнь ребенка рассматривается как процесс непрерывной смены деятельностей, причем на каждом возрастном этапе выделяется «ведущая деятельность», с усвоением структур которой связаны главнейшие психологические новообразования данного возраста.*

Происхождение этих новообразований (изменения в структуре отдельных психических, например, познавательных процессов или же изменения в строении личности) идет не по способу механического усвоения, запоминания, а по способу активного «присвоения» структуры этой ведущей деятельности. Такое присвоение А. Н. Леонтьев, вслед за Л. С. Выготским, обозначал термином «интериоризация», вкладывая в него существенно иной смысл, чем впервые обратившиеся к этому термину французские психологи.

В-пятых, Д. Б. Эльконин опирался на всю массу эмпирических материалов, полученных как отечественными, так и зарубежными психологами. Здесь особо надо выделить положения: о так называемом комплексе оживления младенца при виде матери; об изначально совместном (совместно-распределенном) характере деятельности младенца, которого Л. С. Выготский называл «предельно социальным» существом (1984, т. 4), имея в виду, что все, что делает ребенок, он делает с помощью взрослого, «через» взрослого, что он в определенном смысле — именно психологически — неотделим от взрослого; о двух ярко выраженных кризисах в психическом развитии ребенка — кри-

* Теперь, — отмечал Д. Б. Эльконин в 1984 г., — раздаются крики: «Ведущая деятельность — это «ерунда» и т. д. Но дело все заключается в том, что понятие ведущей деятельности есть понятие о структуре. А ее изменение — есть изменение структуры (структуры детства). Больше ничего. Если развитие в каждый данный момент представляет собой известную структуру, то в нем обязательно должны быть ведущие компоненты, которые уходят, а на их место приходят какие-то другие. Она живет, эта система. Это же живая система! (Эльконин Д. Б., 1989, №4, с. 24).

зисе 3 лет и кризисе в период полового созревания (подростковый кризис).

Свою общую цель Д. Б. Эльконин видел не в том, чтобы просто установить «формально-хронологические рамки» отдельных периодов онтогенеза, а в том, чтобы конкретно раскрыть внутренние противоречия, то есть реальные движущие силы психического развития в онтогенезе. Собственно хронология оказывается лишь внешним выражением этой содержательной картины. Исходя из общего деятельностного подхода, Д. Б. Эльконин искал внутренние противоречия, движущие психическое развитие, «внутри», в контексте деятельности, искал их как внутренние противоречия деятельности, приводящие к ее перестройке.

Рассматривая внутренние противоречия в системе деятельности, Д. Б. Эльконин обращается к старейшей психологической проблеме — соотношению аффекта и интеллекта. Эти два аспекта психики разводил (и вместе с тем, разумеется, подчеркивал их взаимосвязь, взаимообусловленность) уже Аристотель. Специально занимавшийся этим вопросом Ж. Пиаже писал, что «поведение, понимаемое в смысле функциональных обменов, в свою очередь предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: аффективного и когнитивного» (1969, с. 62). Далее, анализируя высказывания ряда психологов по вопросу о соотношении аффективного и интеллектуально-когнитивного аспектов мышления, Ж. Пиаже резюмирует: «Всякое поведение предполагает как аспект энергетический, или аффективный, так и структурный, или когнитивный, что, на наш взгляд, действительно объединяет изложенные выше точки зрения. Аффективная и когнитивная жизнь являются, таким образом, неразделимыми, оставаясь в то же время различными. Они неразделимы, поскольку всякий взаимообмен со средой предполагает одновременно и наложение структуры и создание ценностей... но от этого они не становятся менее различными между собой, поскольку эти два аспекта поведения никак не могут быть сведены друг к другу. ...То, что в жизни здравый смысл зовет «чувством» и «умом», рассматривая их как две «способности», противостоящие одна другой, суть две разновидности поведения, одна из которых направлена на людей, а другая — на идеи или вещи. При этом каждая из этих разновидностей в свою очередь обнаруживает и когнитивный, и аффективный аспекты дейст-

вия, аспекты, всегда объединенные в действительной жизни и ни в какой степени не являющиеся самостоятельными способностями» (1969, с. 63, 64).

Эти положения Ж. Пиаже бесспорно оказали известное влияние на теорию периодизации, созданную Д. Б. Элькониным. Вместе с тем Д. Б. Эльконин справедливо подметил слабость классификации Ж. Пиаже: констатируя неразрывность аффекта и интеллекта (хотя и их несводимость друг к другу), Ж. Пиаже в своей реальной, прежде всего экспериментальной работе, как раз дал «картину развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы», так как «всякая последующая стадия развития интеллекта» (а границы стадии, по Ж. Пиаже, характеризуются определенными способами «структуризации» окружающего мира, определенными способами, принципами построения интеллектуальных структур у ребенка) соотносится: а) с предыдущей стадией и б) со структурами различных логических операций (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 10). Но так как и предыдущая стадия определялась лишь соотношением с логическими операциями, то и в конечном счете сам «язык» концепции Ж. Пиаже есть логический, его концепция описывает некую стерильную ситуацию формирования в ходе онтогенеза «логического аппарата» мышления ребенка, описывает ее, абстрагируясь от эмоционально-аффективной стороны его психики, от его реальной деятельности.

«Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой — параллелизм основных линий — развития мотивационно-потребностной сферы и развития интеллектуальных (познавательных) процессов.

В фундаменте такого дуализма и параллелизма лежит, по мнению Д. Б. Эльконина, натуралистический подход к психическому развитию ребенка. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную среду обитания. Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые по существу между собой не связаны и являются двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации

к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные» (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 10).

Исходя из этого, Д. Б. Эльконин и ставит общую проблему — преодолеть указанный натуралистический подход с его «абсолютным разрывом» в психике и деятельности ребенка «мира вещей» и «мира идей», соответственно аффективной и интеллектуальной сферы. Здесь мы на совсем ином материале видим вариант все той же общей задачи, которую Л. С. Выготский формулировал так — перейти от анализа «по элементам» (в данном случае — «интеллект» и «аффект» или «мир вещей и отношение к нему» и «мир людей и отношение к нему»), теряющим специфику целого (собственно психического развития личности, собственно деятельности ребенка) к анализу «по единицам», то есть таким составляющим, которые сохраняют специфику целого.

Главная трудность этой задачи заключалась в том, что психологи, прекрасно понимая неправомерность разрыва интеллектуальной и эмоциональной сторон или же неправомерность разрыва «мира вещей и идей» и «мира людей», не могли реально (в исследовании, а не в декларациях) преодолеть этот разрыв. Д. Б. Эльконин писал: «Преодоление указанного подхода является трудным делом — и прежде всего потому, что для самого ребенка окружающая его действительность выступает в двух формах... для ребенка окружающий мир действительно как бы разделен на две сферы» (1971, с. 11).

Однако, если бы все сводилось к этому, то: а) ничего не надо было бы «преодолевать», ведь подобная модель точно выражала бы «объем», который она моделирует, то есть психику ребенка, и б) не было бы поистине загадкой, как же эти две сферы сочетаются в сознании ребенка (да, кстати и взрослого); почему же не происходит «распад» его сознания? Поэтому Д. Б. Эльконин (как и многие другие психологи) констатирует не только разделенность, но и теснейшую взаимосвязь этих двух сфер — взаимосвязь, которая существует реально, но которую не удается раскрыть психологам: «Между действиями ребенка в них (то есть в «мире людей» и в «мире вещей» — Д. Ф.) существует тесная связь...» (1971, с. 11).

Теоретико-методологическое решение вопроса Д. Б.

Эльконин находит в рамках теории деятельности с ее рассмотрением социальной природы психики и деятельности ребенка, социального характера его связей и с другими людьми, и с физическими объектами. Вся деятельность развивается в рамках системы «ребенок в обществе», подсистемами которой являются «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый». В чем конкретно проявляется их социальный характер?

Подсистема «ребенок — вещь» в действительности является подсистемой «ребенок — общественный предмет». Общественно выработанные способы действия с предметом не даны непосредственно, как некоторые физические характеристики вещей. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. «Овладение ребенком способами действий с предметами закономерно приводит его к взрослому человеку, как носителю общественных задач деятельности» (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 12, 13).

В подсистеме «ребенок — взрослый» взрослый выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности. «Есть основание предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах» (Д. Б. Эльконин, 1971, с, 13).

Здесь необходимо иметь в виду следующее. Различие подсистем «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый», равно как и их взаимопроникновение, неотделимость друг от друга, было общеизвестно в психологии, о чем и писал Д. Б. Эльконин. Вопрос заключался в том, чтобы, не подчеркивая еще раз эту бесспорную для всех истину, показать конкретные пути изучения двух систем.

Переименование подсистемы «ребенок — вещь» в подсистему «ребенок — общественный предмет», подсистемы «ребенок — взрослый» — в подсистему «ребенок — общественный взрослый» давало лишь методологический ориентир к решению этой проблемы, обнаруживая «общий

знаменатель», единый фундамент для данных систем — общество, социальные структуры. Но, конечно, это не дает собственно психологического решения проблемы. В чем заключается конкретное психологическое содержание отношения «ребенок — общественный предмет», то есть что мы при описании (или интерпретации) этого отношения можем добавить к обычному описанию, например, манипулятивной деятельности, в чем будет состоять наша конкретно-психологическая поправка на то, что это не просто предмет, а именно общественный предмет (то же, кстати, относится и к проблеме описания системы «ребенок — общественный взрослый»)?

Этот вопрос, касающийся не только возрастной психологии и проблемы периодизации, но вообще главнейшего вопроса психологии — о конкретно-психологической интерпретации социальной сущности человеческой психики и в связи с этим принципиально новых, опирающихся на системный подход, на диалектическую логику методах анализа в психологии, лежал вне границ теоретической концепции Д. Б. Эльконина. Конечно, данное рассуждение ни в какой мере не уменьшает значения разработанной им периодизации — оно лишь адекватно очерчивает ее границу. Пафос теории Д. Б. Эльконина вовсе не в том, что подчеркивается неверность абсолютного противопоставления отношения ребенка к людям и к предметам и указывается на социальный характер обоих отношений — все это лишь необходимые вводные положения Д. Б. Эльконина, ведущие к действительному, оригинальному ядру его концепции. Сущность позиции Д. Б. Эльконина в том, что он предлагает пусть не исчерпывающее, но конструктивное решение, исходя из которого оказывается возможным построить логически законченную концепцию периодизации, ее внутренних движущих сил в рамках теории деятельности, решение проблемы соотношения подсистем «ребенок — вещь» в «ребенок — взрослый». Чтобы понять суть этого решения, вспомним еще раз, в чем состояла задача Д. Б. Эльконина.

На большом экспериментальном материале были определены возрастные рамки отдельных периодов. Показаны четко выделяющиеся кризисные переходы между ними. Предположено, что они связаны со сменой отдельных ведущих деятельностей. Предположено далее, что эта смена объясняется самодвижением деятельности, наличием в ней внутренних противоречий. Развивая идеи А. Валлона, ко-

торый указывал, что «переход от одной стадии развития ребенка к другой является результатом того, что деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей» (1967, с. 21), Д. Б. Эльконин свою задачу видел в том, чтобы конкретно продемонстрировать, в чем именно содержательно заключается движение деятельности. Внутри системы ведущей деятельности Д. Б. Эльконин обнаруживает скрытое (выходящее на поверхность лишь в период так называемых психологических кризисов) диалектическое противоречие между двумя аспектами ведущей деятельности — операционально-техническим (интеллектуально-структурным, как сказал бы Ж. Пиаже), относящимся к развитию подсистемы «ребенок — вещь», и эмоционально-мотивационным, связанным с развитием подсистемы «ребенок — взрослый». Соответственно в общей последовательности ведущих деятельностей попеременно чередуются деятельности с преимущественным развитием то одной, то другой стороны. Д. Б. Эльконин пишет, что он формулирует гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. За периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, и наоборот.

Каждая эпоха детства состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

«Все три эпохи — раннего детства, детства, подросткового возраста — построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционально-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они сформировались» (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 14),

Таков логический каркас теории Д. Б. Эльконина, допускающий, как легко видеть, во многом различные содер-

жательные интерпретации ведущих деятельностей в разные периоды (в этом, кстати, также одна из сильных сторон его теории).

Разработанная Д. Б. Элькониным периодизация позволила раскрыть многие важные особенности психического развития ребенка, прежде всего закономерности смены ведущих типов деятельности, появление основных новообразований на разных возрастах и др. Продуктивность рассматриваемой периодизации и адекватность ее реальному процессу детского развития подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями различных этапов онтогенеза, проведенными в последние 20 лет. Действенность периодизации Д. Б. Эльконина подтверждается результатами экспериментальных исследований не только в возрастной и педагогической, но и в социальной психологии.

Стержневые принципы периодизации Д. Б. Эльконина, ее основные положения послужили базой для проведения дальнейших исследований процесса развития личности растущих людей, определив направленность новых поисков, в частности, по раскрытию противоречий, обеспечивающих движение деятельности, выявлению характера развития отдельных видов деятельности на разных возрастных этапах становления личности и т. д.

Разработка общей теории периодизации побудила Даниила Борисовича подвергнуть специальному анализу особенности конкретных возрастов. В частности, дошкольного периода детства и главной деятельности, определяющей возникновение и развитие основных психических новообразований данного возраста. Следует заметить, что еще ранее Д. Б. Эльконин создал развернутую теорию игры, построение которой определило возможности выхода ученого на решение общетеоретических проблем психического развития ребенка. Так, исследуя детскую ролевую игру, он рассмотрел процесс возникновения, содержание, условия, характер изменения и ее значение в развитии ребенка, в частности, в развитии символической функции и воображения дошкольника. Вместе с тем Даниил Борисович специально исследовал закономерности возникновения и развития личности ребенка, начиная от непосредственно-эмоционального общения младенца, формирования речи у детей раннего и дошкольного возрастов, их мышления до характера развития сознания дошкольника, младшего школьника, подростка.

Последовательно раскрывая положение, сформулиро-

ванное еще Л. С. Выготским, о том, что обучение и воспитание ребенка ведут за собой его психическое развитие, Д. Б. Эльконин убедительно показал — при организации обучения ребенка в том или ином возрасте необходимо ориентироваться не на те психические процессы, которые уже сформировались, а на те, которые следует формировать и развивать путем построения деятельности, соответствующей данному возрасту.

Даниил Борисович глубоко изучал весь спектр детских возрастов — от младенческого до юношеского, реально создав возрастную детскую психологию, неразрывно связанную с психологией педагогической и с возрастной психодиагностикой.

В трудах Д. Б. Эльконина органически сочетаются разработка фундаментальных психологических проблем и их экспериментальная проработка. Так, исследование возрастных возможностей усвоения содержания знаний младшими школьниками привело Даниила Борисовича к новому пониманию психологических основ начального обучения и разработке общих контуров психологической теории учебной деятельности. При этом им применялся генетико-моделирующий метод исследования, представляющий собой единство исследования психического развития детей с их обучением и воспитанием, поиском средств и возможностей, позволяющих активно формировать новый уровень тех или иных способностей ребенка.

Наряду с концептуальной проработкой важнейших теоретико-методологических проблем детской психологии Д. Б. Эльконин целенаправленно работал над прикладными, психолого-педагогическими, дидактическими вопросами. Например, им был разработан эффективный метод обучения детей чтению на основе звукового анализа слов, воплощенный в написанном Д. Б. Элькониным экспериментальном букваре.

Итоги научно-исследовательской и психолого-педагогической деятельности Даниила Борисовича Эльконина обобщены в опубликованных им десяти монографиях и множестве научных статей. В данный сборник его сочинений включены те работы по духовному развитию детей, в которых, как нам представляется, нашла особое отражение большая Душа этого замечательного Ученого и Человека.

Д. И. Фельдштейн

Введение в детскую психологию*

Природа детства и предмет детской психологии

Детство возникло в животном мире на определенном этапе филогенеза — и чем выше был уровень развития животных того или иного вида, тем продолжительнее было детство. Еще сейчас в науке существует мнение, что интеллектуальные формы поведения надстраивались над инстинктивными его формами. На самом деле звенья инстинктивного поведения животных выпадали и замещались приобретенными формами поведения. В ходе развития животного мира в поведении возникали качественные новообразования там, где вытеснялись инстинктивные формы поведения, и возникало детство. В процессе возникновения человека биологическая эволюция прекращается. При переходе от обезьяны к человеку исчезают инстинктивные формы поведения, все поведение человека становится приобретенным (П. Я. Гальперин, 1976; А. Н. Леонтьев, 1981, 1983; и др.). Детство человека по сравнению с детством животных качественно преобразуется, и оно само существенно изменяется в процессе исторического развития людей.

Человеческий младенец рождается беспомощным существом, и эта беспомощность является величайшим приобретением человеческого рода. Становление беспомощного существа в субъекта многообразной человеческой деятельности как раз и есть предмет детской психологии.

Изучение такого становления вместе с тем выступает как исследование закономерностей психического развития ребенка. Детская психология с особых позиций изучает изменение места ребенка в обществе, систему его общественных отношений, виды его ориентации в окружающей действительности, формы психической регуляции деятельности ребенка.

Детская психология начиналась с простого описания симптомов возникновения и дальнейшего развития раз-

* *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

личных психических процессов у детей. Затем ученые стали искать связи между развитием отдельных процессов, внутреннюю логику целостного психического развития, последовательность его этапов, их переходы друг в друга.

Детская психология — это одна из фундаментальных психологических дисциплин, поскольку она исследует возникновение, становление и основные этапы развития деятельности, сознания и личности в детский период жизни, а они являются, как известно, главными составляющими человеческой психики.

Необходимо специально различать предметы генетической и детской психологии как особых дисциплин. Генетическая психология изучает возникновение *отдельных* психических функций как в истории, так и в онтогенезе, как у взрослого человека, так и у ребенка. Генетическим психологом был, например, Ш. Леви-Брюль (1930). Классическое исследование по генетической психологии провел в свое время А. Н. Леонтьев по проблеме возникновения ощущений (1981). Работа Л. С. Выготского и А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения» (1930) — также пример исследований по генетической психологии.

Несколько слов необходимо сказать о соотношении детской и педагогической психологии. На наш взгляд, педагогическая психология является особой областью детской психологии (хотя и относительно самостоятельной, тесно связанной с разработкой *прикладных* вопросов, касающихся обучения и воспитания). Так, не может быть проведено исследование по педагогической психологии без опоры на определенные сведения о закономерностях психического развития детей того или иного возраста. Фундаментальная проблема связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием также лежит в плоскости как детской, так и педагогической психологии.

Приступая к рассмотрению основных вопросов детской психологии, необходимо прежде всего дифференцировать понятия *рост* и *развитие*.

Рост — это количественные изменения в процессе усовершенствования той или иной психической функции. Мы можем называть процесс ростом только в том случае, если при существующих возможностях нам не удается обнаружить в нем какие-либо качественные изменения. Концепция, в рамках которой изменения в психике рассматривались как простой рост, очень долго держалась в психологии

(тогда к ребенку подходили как к маленькому взрослому). Эта концепция связана с преформизмом. Классический бихевиоризм представлял психическое развитие как процесс количественного роста.

Развитие характеризуется прежде всего качественными изменениями психической функции, возникновением в ней определенных новообразований. Понятие «развитие» тесно связано с понятием «системные процессы». Такие процессы включают множество аспектов, имеющих известную *структуру*, которая в данный момент определяет их отношения. Развитие состоит в качественных преобразованиях различных «системных процессов», что приводит к возникновению новых структур и т. д. Развитие также характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», другие «забегают вперед».

Системность не новость для психологии. Л. С. Выготский еще в начале 1930-х гг. сформулировал *системный принцип* как принцип изучения психического развития. Он выдвинул гипотезу, что сознание человека имеет системное и смысловое строение. Смысловое строение сознания — характерная для данной стадии развития структура обобщений. Системное строение сознания — структура отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.), при которой на данной стадии развития какой-нибудь процесс занимает определяющее место. На одной стадии такое место занимает восприятие, на следующей — память и т. д. Подобные качественные изменения в сознании неотрывны от изменений в его смысловом строении. Благодаря такому пониманию психического развития Л. С. Выготский превратил в теорию тезис: ребенок не есть маленьий взрослый.

Остановимся на теории развития, которую принято называть преформистской. Согласно этой теории, уже в самом начале процесса развития определены все его стадии и конечный результат. С точки зрения преформизма ученые стремились объяснить, например, процесс эмбрионального развития организма, якобы целиком и полностью определяющийся «изнутри», из клетки. Однако, как показали исследования, эмбриональное развитие в *филогенетическом плане* осуществляется путем радикального изменения самой закладки, а не просто надстройкой новых стадий на

старые. В процессе эволюции весь онтогенез качественно перестраивается.

В отношении развития ребенка также существовал (и еще существует) преформистский подход, в рамках которого историческое развитие детства происходит путем прибавления все новых и новых стадий: детство удлиняется, а «внизу» все остается по-прежнему (в этой теории «слоеного пирога» нет никакой внутренней связи между различными стадиями развития ребенка).

Однако анализ истории детства обнаруживает, что оно не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий. Поэтому стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного психического развития детей (в настоящее время это особенно отчетливо выступает, например, в отношении таких стадий, как дошкольный и младший школьный возраст).

Рассмотрение истории детства и его современного состояния подводит нас к возможности создания такой теории психического развития ребенка, согласно которой его высшие и конечные формы вовсе *не даны* изначально, а только *заданы*, то есть существуют объективно в идеальной форме как общественные их образцы (в этом случае идеальное и идеальную форму и их общественно-историческую природу нужно понимать в духе работ Э. В. Ильенкова, 1974). Получается, что процесс психического развития происходит как бы сверху, путем взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса. Это предполагает наличие развернутых взаимоотношений ребенка и общества, а следовательно, и особого процесса — *усвоения*. В ходе его ребенок постепенно овладевает содержанием, присущим идеальной форме. Согласно рассматриваемой теории, усвоение является *всеобщей формой* психического развития детей.

Методы детской психологии

В развитии самой детской психологии как науки наблюдается борьба двух основных тенденций: 1) феноменологического описания процессов психического развития ребенка, их симптомов и 2) исследования внутренних закономерностей, которые лежат за этими симптомами.

Первоначально детская психология была описательной наукой. Ее основная стратегия заключалась в тщательном *наблюдении* за процессами развития. К сожалению, в настоящее время этой стратегии не придается сколько-нибудь существенного значения, что не совсем правильно. Мы знаем многих ученых, которые добились больших результатов при помощи описательного метода (Ч. Дарвин). Все дело в том, *кто* наблюдает, *что* наблюдает и *как* наблюдает. И в наше время использование этой стратегии дает очень ценные материалы. Пренебрежение ею для детского психолога непозволительно.

Вначале появились наблюдения психологов за собственными детьми, оформляемые в виде записей и дневников (В. Прейер, 1912 и др.). Затем стали создаваться научные учреждения, где этот метод был основным. Например, Н. М. Щелованов организовал в 1920 г. в Ленинграде клинику нормального развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты. За развитием детей в клинике велось круглосуточное наблюдение, благодаря чему мы получили немало классических работ по детской психологии. Впервые были выявлены и описаны комплекс оживления у младенцев, интересные особенности развития детской ходьбы и хватания и т. д. (Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, 1929; Воспитание детей..., 1955).

В это время М. Я. Басов (1925) разрабатывал специальную методику психологических наблюдений за детьми, направленную против субъективизма в описании их поведения.

Особенность указанных исследований состояла в том, что они были связаны со специальной организацией педагогической работы с детьми. В клинике Н. М. Щелованова наблюдение за детским развитием предусматривало использование определенных педагогических средств. Так, для психического развития детей важное значение имеет их общение со взрослыми. Дефицит общения детей рассматривался как одна из центральных проблем. Н. Л. Фигурин предложил способ преодоления этой трудности путем организации «коллективных уроков». В клинике появился манеж, куда помещали детей, и воспитатель теперь мог одновременно общаться со всеми малышами. Это оказалось мощным средством психического развития детей.

Стратегия наблюдения имеет немало отрицательных черт, но главное — она чрезвычайно трудоемка. Для ее реализации необходима высокая психологическая образо-

ванность исследователя и огромная затрата времени, гарантирующая сравнительно небольшую прибавку к уже имеющимся психологическим знаниям. Но у этой стратегии имеются и безусловные достоинства. Благодаря ей перед нами развертывается конкретная жизнь определенного ребенка, которую можно сравнивать с другими конкретными наблюдениями и сделать соответствующие выводы. Отметим, что знания о критических периодах жизни ребенка и о переходе от одного периода к другому получены в основном методом наблюдения.

После А. Бинэ, который впервые разработал систему тестов, в детскую психологию стал проникать метод изучения психического развития путем специальных проб. Это не всегда были тесты, так как тесты — задачи, стандартизированные по отношению к определенному возрасту, а пробы не обязательно стандартизированы. В целом данную стратегию можно назвать *стратегией срезов*. Метод специальных проб оказался эффективным и экономным и нашел широкое распространение. Его суть состояла в том, что определенный психический процесс замерялся в различных его состояниях (применительно к отдельным возрастам) у большого количества испытуемых. Данные замеров обрабатывались, выводились средние показатели и появлялись отдельные точки, соотносимые с возрастами. Полученные точки соединялись в кривую, якобы представляющую картину развития изучаемого процесса.

Эта стратегия позволяла использовать в детской психологии экспериментальные приемы. Но что происходит между выделенными точками, по которым изучался психический процесс, установить было невозможно. Подобная стратегия, которую широко использовал А. Гезелл, скорее всего была связана с утверждением в детской психологии экспериментальной феноменологии. Некоторые психологи предлагали уменьшить промежутки между выделяемыми точками. Однако суть дела принципиально не менялась: ведь важно не то, как идет кривая в промежутке, а то, что за нею происходит.

В последующем стратегия срезов была соединена со способами лонгитюдного исследования. Первоначально у определенного числа испытуемых проводился срез. Через некоторое время у них же делался еще один срез и т. д. Этот метод исследования, который сейчас широко применяется, сохраняет общие недостатки стратегии срезов.

Существует еще одна стратегия исследования: постоянное наблюдение + экспериментальные приемы. Наши сотрудники (Т. В. Драгунова и др.) в течение четырех лет проводили соответствующее исследование в одном школьном классе (начиная с V). Экспериментаторы организовали пионерский клуб, чтобы школьники как можно дольше находились под их контролем. Процесс наблюдения сочетался с вхождением самих наблюдателей в жизнь подростков (Возрастные и индивидуальные..., 1967). Особенность исследования состояла в том, что оно проводилось *сравнительным методом:* прослеживались *индивидуальные истории* развития подростков, которые сопоставлялись друг с другом. Это позволяло находить некоторые общие закономерности психического развития детей.

Однако все перечисленные стратегии не приводят, на наш взгляд, к действительному пониманию психического развития детей и его условий.

Л. С. Выготскому мы обязаны возникновением новой, *экспериментально-генетической* стратегии исследования. Она состоит в следующем: в лабораторных условиях необходимо воссоздать некоторую модель развития определенной функции или способности ребенка, которой он ранее не обладал. Данную стратегию можно назвать стратегией *экспериментального генезиса* психических способностей. Ее реализация предполагает использование исследователями различных путей и средств *активного формирования* способности, генезис которой изучается. Экспериментальный характер такого генезиса связан с возможностями организации процесса формирования конкретной способности.

Использование экспериментального генезиса как метода исследования возможно лишь на основе вполне определенной теории психического развития; Л. С. Выготский, его ученики и последователи в качестве таковой рассматривали *теорию интериоризации.*

Хороший пример применения этого метода — исследование А. Н. Леонтьева и его сотрудников процесса формирования у человека звуковысотного (или тонального) слуха как своеобразной сенсорной способности (А. Н. Леонтьев, 1981). На этот метод опирались и наши сотрудники при изучении процесса психического развития у младших школьников (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин, 1978). На наш взгляд, в детской психологии наиболее перспективна экспериментально-генетическая стратегия

исследования. Но она нуждается в разностороннем теоретическом и методическом обеспечении.

История детства

Мы будем рассматривать историю детства с той точки зрения, насколько она помогает нам изучать процессы онтогенетического развития ребенка. Вспомним общеизвестную книгу о Робинзоне Крузо. Один из ее героев — Пятница, долго живя на острове, не смог сделать ничего из того, что изобрел Робинзон за короткое время. Человек, даже будучи один, остается носителем всех знаний, накопленных обществом, в котором он живет. Крузо не изобретал чего-либо в собственном смысле этого слова, а лишь реализовывал имевшийся у него опыт.

И поныне живуча такая точка зрения на развитие ребенка, которая близка к известной концепции *робинзонады:* развитие понимается как процесс непосредственного столкновения отдельного человека с окружающей его действительностью. На самом деле и изолированный человек продолжает быть человеком, впитавшим в себя культуру своего общества, остается носителем этой культуры и живет как ее представитель. Робинзонады никогда не бывает — это дурная абстракция.

Человек с самого своего рождения включается в общество и начинает усваивать его достижения. Ребенок не может существовать без общества, и общество не может существовать без детей. Общество без детских популяций — умирающее общество. Один из признаков общества — воспроизводство себя в новых поколениях. Правда, еще встречаются выражения «ребенок и общество», «человек и общество», согласно которым ребенок или человек как бы противостоит обществу и лишь «входит» в него. И якобы «вхождение» есть не что иное, как процесс приспособления человека или ребенка к обществу. Но это в корне неверное положение.

Как известно, эволюция человека как вида закончилась в процессе его происхождения. На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой *идеальной формой*, то есть с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается и раз-

вивается скачкообразно, то есть меняется качественно. Человека одной эпохи нельзя чисто количественно сравнивать с представителем другой. Люди разных эпох качественно отличаются друг от друга. Все это имеет прямое отношение к рассмотрению истории детства.

Если люди существенно разных исторических эпох качественно различны, следовательно, в процессе истории коренным образом должно меняться и онтогенетическое развитие психики человека, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца. Дело не в том, что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

До сих пор существуют общества, в которых есть «старые дети»: каждый мальчик 7 — 9 лет подвергается экзамену на то, может ли он быть мужчиной. Его забрасывают в дремучий лес, где мальчик должен выжить. Когда он возвращается, экзамен продолжается: в него начинают стрелять, испытывать огнем и т. д. Если он выдержал экзамен, то его принимают в мужское общество. Он даже может обзавестись собственной семьей. Но бывают и такие дети, которые не выдерживают обрядов инициации. И они остаются среди детей. Такой «ребенок» по своему хронологическому возрасту может быть сколь угодно взрослым, но он не станет мужчиной, пока не выдержит испытания.

Таким образом, с одной стороны, «незрелый», с нашей точки зрения, ребенок может считаться вполне взрослым и полноценным членом общества, с другой — седовласый старик продолжает быть «ребенком». Это значит, что понятие зрелости и взрослости есть прежде всего понятие *социально-историческое.*

Исследование истории человеческого детства чрезвычайно затруднено из-за отсутствия достаточного количества материалов. В этом исследовании используются скудные археологические источники и данные о детях в слаборазвитых обществах (М. О. Косвен, 1927).

Для понимания истории детства большое значение имеет теория «несовпадения точек созревания», созданная Л. С. Выготским. Он выделил в развитии ребенка три точки: социального созревания, полового созревания и органического созревания. Между этими точками существует известное противоречие. У «примитивных» народов точки

полового и социального созревания совпадают, а органическое созревание продолжается. (Следует иметь в виду, что у обезьян половое и органическое созревание заканчиваются вместе). Отношение между точками изменчиво, возможны их различные перемещения, что необходимо учитывать при изучении истории детства.

Вместе с усложнением жизни общества положение ребенка в нем существенно изменяется. Так, на ранних ступенях развития человеческого общества овладение ребенком орудиями труда происходит путем его непосредственного включения в производственный процесс. Ребенок осуществляет ту же деятельность, что и взрослые, и одновременно усваивает те цели и задачи, которые соответствуют их деятельности. На этих ступенях человек еще не противостоит человеку. Перед нами максимально «комфортное» общество, человек — часть коллектива. Вместе с тем в этом обществе существует естественное возрастно-половое разделение труда. Например, на берегу Новой Гвинеи при обработке почвы мужчины, выстроившись в цепочку, выворачивают палками слой земли. За ними следует цепочка женщин, которые разрезают его на более мелкие куски. И наконец, дети доканчивают работу, размельчая землю до крошечных кусочков, делая это даже пальцами (Н. Н. Миклухо-Маклай, 1951, т. III, ч. 1). Таким образом, дети работают вместе со взрослыми и участвуют в производстве как равноправные члены общества, выполняя серьезные общественные обязанности.

На последующих ступенях из-за усложнения орудий труда появляется необходимость выделения процесса овладения ими, дети начинают работать уменьшенными орудиями труда, хотя способы их употребления принципиально не отличаются от способов употребления настоящих орудий.

Некоторые педагоги, на наш взгляд, ошибаются в трактовке детских орудий труда. Так, Е. А. Аркин (1935) относит подобные орудия к игрушкам. На самом деле функционально эти орудия у детей в «примитивном» обществе существенно отличаются от игрушек наших детей, поскольку являются копиями орудий труда взрослых.

В процессе дальнейшего развития общества орудия труда усложняются настолько, что, если их уменьшить, они потеряют свою производительную функцию. Следовательно, и овладение ими маленькими детьми в ходе производи-

тельной деятельности становится невозможным. Конечно, дети могут выполнять бытовой труд с его простыми орудиями, но его уже нельзя считать общественно-производительным трудом.

На этом этапе овладение детьми орудиями труда расчленяется на два периода: первый связан с овладением бытовыми орудиями, второй период сдвигается куда-то вперед, и между ними образуется вакуум. Дети начинают предоставляться самим себе, возникают «детские сообщества». В это время как раз и появляется детская *игра.* В играх в особой форме воспроизводятся существующие в данном обществе *отношения* между людьми.

В игре ребенку нужно отождествить себя со взрослым, заменить некоторые предметы другими, приписать им названия предметов, совершенно не имеющих отношения к первым, и т. д. Для ребенка во время игры существенно не то, чем он сделал, а то, что он сделал, важно выполнить определенную функцию определенного члена общества.

К обсуждаемому времени в человеческом обществе уже возникли различные виды искусства, в частности, так называемые пластические искусства. Перед выполнением какой-либо деятельности (охоты) люди собирались в определенном месте и определенными способами проигрывали (или протанцовывали) ее ориентировочную основу. Дети все видели и даже принимали участие в проигрывании деятельности взрослых. Поэтому проблема игры рассматривается не только психологами, но и историками культуры, социологами и эстетиками.

В игре ребенок не овладевает какими-либо практически значимыми действиями и не обучается способам использования орудий труда. Какова же в таком случае функция игры? Благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой. Усвоение мотивов деятельности отличается, например, от усвоения способов использования ее орудий.

Вслед за игрой может наступить период овладения ребенком орудиями деятельности. Но эта возможность реализуется лишь после того, как ребенок предварительно усвоил мотивы соответствующей деятельности. Развитие мотивационно-потребностной сферы должно предшествовать развитию операционно-технической сферы его деятельности.

Мы в сжатом виде высказали соображения о том, что становление человеческого детства на заре истории общества было неразрывно связано с развитием труда, с изменением характера его орудий. Именно от этого процесса зависело появление условий, породивших детскую игру, и, более того, расщепление тех периодов жизни ребенка, когда он осваивает потребности и мотивы деятельности и на этой основе обучается технике ее выполнения. На наш взгляд, наличие подобных периодов сохраняется и на последующих этапах истории детства, и вся эта история в конечном счете (но именно в конечном счете) определяется законами развития общественного производства, законами противостояния физического и умственного труда и перспективами преодоления противоположностей двух его форм.

В дальнейшем мы перейдем к рассмотрению теорий психического развития детей. Но степень их истинности будет существенно зависеть от того, насколько они учитывают внутреннюю связь онтогенетического развития ребенка с историей детства.

Теории психического развития ребенка

В детской психологии первоначально происходило накопление фактов и их систематизация, накладывающаяся на временную сетку развития ребенка. Фиксировалось появление новых процессов и переломов в развитии детей.

Ч. Дарвин впервые поставил вопрос о существовании особого закона генеза. Затем Э. Геккель и И. Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе. Следует отметить, что в самой биологии этот закон встретил критику и вокруг него развернулась научная борьба.

С. Холл сформулировал подобный же закон для *послеутробного* развития: онтогенез есть краткое повторение истории развития человеческого общества. Основания этой концепции связаны с наблюдениями за детьми: роется ребенок в песочке — это пещерная стадия жизни людей; аналогично в развитии ребенка находили нечто такое, что соответствовало стадии охоты, стадии обмена и т. д. Это, конечно, поверхностные обоснования приведенного закона. Но существовали и более серьезные: например, процес-

сы развития рисунка в истории человечества и в детстве очень похожи друг на друга. Такая же «похожесть» наблюдается в истории речи и в ее становлении у ребенка (указательный жест, обрывки слов, односложные предложения, глагол и т. д.). Все эти факты подробно исследовались А. Болдуином (1912) и другими учеными.

Теории психического развития ребенка, так или иначе связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть теориями рекапитуляции, которые, на наш взгляд, опираются на концепцию преформизма.

До появления трудов Э. Торндайка и И. П. Павлова в представлениях о психическом развитии господствовала мысль, будто оно состоит в развертывании инстинктов. И. П. Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения, — тогда развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Но затем В. Келер открыл интеллект у человекоподобных обезьян. Стали появляться теории, согласно которым развитие психики проходит три ступени: инстинкта, дрессуры и интеллекта (изложение этих теорий имеется в книге Л. С. Выготского и А. Р. Лурия, 1930).

К. Бюлер предложил свою теорию психического развития, также опирающуюся на биогенетическую концепцию. Под влиянием З. Фрейда он выдвинул в качестве основного принципа развития всего живого принцип удовольствия. В разных формах поведения меняется место удовольствия, такое перемещение и лежит в основе первостепенных стадий развития поведения.

Впервые Э. Торндайком, а затем И. П. Павловым был поставлен вопрос о том, как возникают приобретенные формы поведения. Оказалось, что они возникают не прямо под влиянием наследственности, а под воздействием окружающей среды. Но как соотносятся среда и наследственность? При попытке ответить на этот вопрос возникла *теория конвергенции*, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном.

В. Штерн — специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, одинаково имеющие право на существование, — эмпиризм и нативизм. Если из двух противоположных то-

чек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении — так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения, психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. Пример тому — игра: окружающая действительность доставляет материал для игры, а то, как и когда ребенок будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. Так возникла проблема «взвешивания» относительной роли двух названных факторов.

Несколько дальше В. Штерна пошел А. Гезелл. Согласно его теории развитие не простая функция, определяющаяся x-элементами наследственности и y-элементами среды. Это *самообусловливающийся* процесс, поскольку развитие — *приспособление* ребенка к окружающей социальной среде, то есть *адаптация*.

Чтобы решить проблему взаимоотношения биологического и социального в процессе развития, нужен был адекватный метод. И один из таких методов был найден в сравнительных исследованиях близнецов (близнецовый метод). Близнецы бывают монозиготными (МЗ — идентичная наследственность) и дизиготными (ДЗ — у них разные наследственные основы). Возникает перспектива исследования относительного влияния наследственности и среды на психическое развитие детей, на их поведение. Сопоставляя коэффициенты различий в этом развитии, можно судить о взаимоотношении биологического и социального.

Но исследовательские возможности близнецового метода пока не определились, а вся сложная проблема взаимоотношения биологического и социального в развитии еще далека от разрешения.

Обучение и психическое развитие

В тех теориях, которые излагались выше, слабо была представлена проблема соотношения психического развития и обучения. Но она стала ведущей в ряде теорий, связанных с именами крупных детских психологов. Постановке этой проблемы способствовала соответствующая общественная ситуация последних нескольких десятилетий. В сложившейся ситуации современное общество уже не устраивал тот уровень психического (по преимуществу ин-

теллектуального) развития большинства детей, который констатировался по окончании ими различных учебных заведений. Это и вызвало обострение проблемы обучения и развития.

Когда мы говорим об обучении, то имеем в виду специально организованный процесс воздействия на ребенка. Психическое развитие происходит в обучении — организованном регулировании процессов взаимодействия ребенка с той идеальной формой, которой он должен достичь. Обучение — это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредствованного взрослым.

Иногда говорят о спонтанном развитии. Но и оно связано с обучением, но только с таким, которое не выступает явно и непосредственно или является недостаточно целенаправленным. Например, роль игрушек в развитии детей общеизвестна. Но в игрушки, с которыми ребенок «просто» играет, взрослые уже вложили те действия, которых они требуют от ребенка (это относится ко всем сторонам детского развития).

Вместе с тем в рассматриваемой проблеме следует различать две стороны: 1) выявление того, что процесс организованного воздействия на ребенка оказывает влияние на его психическое развитие, и 2) как нужно организовать этот процесс, чтобы получить вполне определенное развитие. Поэтому важно прежде установить, о каком обучении и о влиянии на какое психическое развитие идет речь.

К настоящему времени сложились три основные концепции обучения и развития: Э. Торндайка, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского.

Э. Торндайк отождествляет процессы развития и обучения, Ж. Пиаже полагает, что обучение должно идти за развитием. Согласно Л. С. Выготскому, обучение ведет за собою развитие. Перечисленные концепции по-своему правильны, но при их оценке все зависит от того, что понимается под обучением.

По Э. Торндайку, обучение — это процесс приобретения навыков. Такая форма обучения существует, а навыки — в широком их понимании — внутренне связаны с развитием психики, составляя в некотором смысле его базис, устоявшийся его итог.

Согласно Ж. Пиаже, психическое развитие — прежде всего развитие интеллекта как перехода от одних его стадий к другим. Сам интеллект — особый механизм адапта-

ции ребенка к среде. В основе этого механизма лежат ассимиляция и аккомодация. Их равновесие является целью развития интеллекта, которое имеет собственные внутренние закономерности. Именно им должно быть подчинено обучение. Если интеллект у ребенка недостаточно развит, то с этим ничего поделать нельзя. Поэтому обучение может быть эффективным лишь тогда, когда оно следует за развитием (правда, оно порой может разве что сдвинуть его стадии чуть-чуть вниз).

Но при этом следует иметь в виду, что у Ж. Пиаже речь идет только о такой форме обучения, которая была установлена и объяснена в классическом ассоцианизме.

В отечественной детской психологии проблема обучения и развития возникала дважды. Один раз — в начале 1930-х гг., второй — в настоящее время. И каждый раз тогда, когда перед нашей школой вставали новые большие задачи.

В 1920 — 1930-е гг. появилась необходимость сделать образование доступным массам крестьянских детей. Для этого была создана комплексная система обучения, благодаря которой усвоение знаний приблизилось к эмпирическому опыту детей. Использование этой системы дало большой скачок в повышении уровня грамотности детей. Но такая система не вводила их по-настоящему в мир научных понятий, требующихся для образованного человека. Для реализации этой цели произошел переход к предметному обучению.

Но у предметного обучения нашлись противники, которые считали, что обучение должно приспосабливаться к наличному уровню развития детей. Против них и выступил Л. С. Выготский, полагавший, что обучение, конечно, должно учитывать наличные возможности школьника, но главной своей целью иметь расширение этих возможностей, их развитие. Усвоение детьми научных понятий с помощью учителей как раз и ведет за собой развитие их сознания и мышления.

Внутреннюю связь обучения и развития Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития», суть которого состоит в следующем: то, что на прошлом этапе ребенок решает с помощью других людей, в следующий раз он решает самостоятельно. Только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития и тем самым идет впереди него.

Демонстрация того, что усвоение научных понятий детьми осуществляется по иным закономерностям, чем усвоение житейских понятий, осуществилась в экспериментальном исследовании Ж. И. Шиф, проведенном под руководством Л. С. Выготского (1935). В этом исследовании было установлено, что именно усвоение детьми научных понятий становится воротами, пройдя которые дети оказываются на более высоком уровне сознания и мышления, нежели достигаемом с помощью житейских понятий.

Другое обширное исследование, подтвердившее определяющее влияние обучения на развитие детей, проведено нами также в 1930-е гг. (к сожалению, оно не было опубликовано). Оно было посвящено развитию устной и письменной речи у детей школьного возраста. Если понаблюдать за состоянием письменной речи детей, только ей обучающихся, то можно обнаружить, что пишут они с трудом. Письменная речь у них гораздо беднее относительно богатой устной речи, правда, слабо произвольно управляемой. Однако устная речь младших школьников приближается к письменной тогда, когда они говорят по телефону. По мере того как дети овладевают психологическими механизмами письменной речи, их устная речь сама становится произвольно мотивированной и произвольно управляемой. Но овладевают дети письменной речью только посредством развернутого обучения, которое тем самым оказывает большое влияние на развитие устной речи, на расширение ее возможностей.

Во второй раз проблема обучения и развития остро встала в 1960-е гг. В основном она касалась вопросов, возникших в начальной школе, но глубинные источники этих вопросов были связаны с общим состоянием всего нашего среднего образования. Именно тогда стала обсуждаться глобальная проблема: каким должно быть образование в эпоху научно-технической революции?

К середине нашего века изменился характер научного мышления. Это связано с тем, что появились фундаментальные открытия, которые привели науку к новым стратегиям исследования и путям практического использования его результатов. Возникшая ситуация требовала существенного изменения и углубления содержания образования, применения новых методов обучения, соответствующих этому содержанию. Поэтому были сделаны попытки модифицировать программы старших классов, что неизбежно

влекло за собой коренное изменение и начального образования. И опять во главу угла встала проблема обучения и развития.

Некоторые исследователи стремились построить все школьное образование на *единой* основе, путем развертывания систематических курсов от первого до последнего класса. До этого школьное обучение было концентрическим: начальная ступень (I — IV классы), неполная средняя ступень (V — VIII классы) и средняя ступень (IX — X классы). Хотя у нас была единая школа (одна программа *для всех*), но внутреннего единства в ней не было. К тому же начальное обучение было нацелено на передачу детям по преимуществу эмпирических и утилитарных знаний (или обыденных понятий), имеющих мало общего с знаниями (понятиями) научного характера. Усвоение эмпирических знаний не требует от детей сколько-нибудь серьезного отвлеченного (или абстрактного) мышления, оно использует возможности конкретно-наглядного детского мышления. Собственно научные знания, усвоение которых предполагает наличие отвлеченного мышления, постепенно вводятся лишь в IV — V классах. Систематические курсы, насыщенные научным материалом, призваны были во многом обеспечить требуемое единство школьного образования.

Но может ли ребенок с I класса полноценно усваивать содержание таких курсов? В детской психологии долго считалось, что младший школьник не в состоянии оперировать отвлеченными понятиями (кстати, этой точки зрения придерживался П. П. Блонский). Но так ли на самом деле? Для решения этого вопроса сейчас проводятся серьезные исследования, затрагивающие сердцевину проблемы обучения и развития.

Одно из таких исследований было начато под нашим руководством в конце 1950-х гг. и до сих пор ведется на базе экспериментальной московской школы №91 (оно осуществлялось также в школе №11 г. Тулы, в школах №4 и 17 г. Харькова, в школе села Медное Калининской обл. и т. д.). Главная цель этого исследования состояла в том, чтобы сформировать у детей, начиная с I класса, развернутую и полноценную учебную деятельность (подробная ее характеристика дана во многих работах; см.: В. В. Давыдов, 1972; Д. Б. Эльконин, 1974; и др.), которая может развертываться лишь на учебном материале, носящем тео-

ретический характер. При усвоении этого материала в процессе решения особых учебных задач дети вместе с тем приобретают важные умения в области отвлеченного (или теоретического) мышления.

Но для достижения указанной цели потребовалось существенно менять программы (то есть содержание) как в младших, так и в более старших классах. И такие изменения (правда, в экспериментальном порядке) производились нашими сотрудниками в сфере школьных программ по чтению и русскому языку, математике, труду, изобразительному искусству, физике и другим предметам. В общем виде идея сводилась к тому, что с самого начала у ребенка нужно было сформировать относительно широкую ориентацию на основные, фундаментальные отношения, существующие в той или иной области действительности, а затем развертывать перед ним такой материал, чтобы эти отношения приобретали все более конкретную форму.

Применительно к обучению чтению и русскому языку это выглядит следующим образом. Что в языке является наиболее фундаментальным отношением? Это — отношение между звуковой формой языка и той системой сообщений, которая в данную звуковую форму облачена. Малейшие изменения в звуковой форме сказываются на системе сообщений. Если это так, то нельзя ли его преподнести маленькому ребенку в какой-либо простой и приемлемой для него форме? Иначе говоря, можно ли у ребенка сформировать такую ориентацию в языке, чтобы он затем мог самостоятельно замечать в нем все изменения?

Исходя из этой идеи, для I и последующих классов мы предложили такую программу обучения детей чтению и русскому языку, которая, существенно отличаясь от общепринятой, вместе с тем была началом соответствующего систематического курса. В течение многих лет разрабатывалась психология и методика обучения по этой программе. Было установлено, что она вполне реализуема, а усвоение детьми материала программы посредством учебной деятельности дает хорошие результаты как по качеству знаний, так и по достаточно высокому уровню их лингвистического мышления...

Аналогичная работа по изменению программы была проведена в области математики (а также в ряде других учебных областей). Фундаментальными при построении школьной программы по начальной математике выступа-

ют отношения величин в процессе их изменения. Результаты обучения младших школьников по этой программе уже описаны (Психологические возможности..., 1969).

В указанных исследованиях использовалась по преимуществу экспериментально-генетическая стратегия, основы которой были заложены, как говорилось выше, Л. С. Выготским. Эта стратегия применительно к новым исследовательским задачам была уточнена и модифицирована, превратившись в метод, который наши сотрудники называют генетико-моделирующим методом, или формирующим экспериментом. На наш взгляд, у этого метода большие эвристические возможности при изучении проблемы обучения и развития.

Отметим, что при всей сложности этой проблемы ее экспериментальные разработки в последнее время существенно продвинулись вперед, в частности, на основе перечисленных исследований, проведенных генетико-моделирующим методом...

Проблема периодизации детского развития

Процесс развития ребенка прежде всего нужно рассматривать как процесс стадиальный. Самое существенное для детской психологии — это выяснение перехода от одной стадии (или периода) к другой. При этом будут конкретизироваться те общие положения, с которыми мы уже познакомились.

Что такое детский возраст, период? Существуют ли объективные признаки, критерии этих периодов? Некоторые авторы рассматривают этот процесс в координатах времени, деля время на промежутки, не выделяя стадии.

Определенный возраст в жизни ребенка, или соответствующий период его развития, — это относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

1) *определенной социальной ситуацией развития* или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) *основным или ведущим типом деятельности* (существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);

3) *основными психическими новообразованиями* (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности).

Перечисленные показатели находятся в сложных отношениях. Так, возникшие в данный период новообразования меняют социальную ситуацию детского развития: ребенок начинает требовать другой системы отношений со взрослыми, по-иному смотрит на мир и сам с помощью взрослых меняет систему отношений с ними. Иными словами, возникнув в определенной социальной ситуации, новообразования вступают с ней в противоречие и закономерно ее разрушают.

Проблема периодизации детства давно привлекала внимание психологов. Существует много классификаций периодов детства. Их можно разделить на два типа.

1. *Моносимптоматическое* выделение периодов (по одному определенному признаку). Такую классификацию предложил П. П. Блонский, который ввел понятие «энергетический баланс». Последний связан со степенью окостенения скелета. Показателем же окостенения может служить наличие и состояние зубов. Поэтому предложенные им периоды детства называются так: беззубое, молочнозубовое и постояннозубое детство. По окостенению, конечно, можно представить календарный возраст ребенка, что, однако, не имеет прямого отношения к психологическому периоду детства, этот признак вообще не имеет отношения к развитию психики.

Аналогичную классификацию предложил в свое время В. Штерн (1922) по симптому развития речи. Однако можно ли по какому-либо одному симптому судить о развитии? К тому же все эти классификации не вскрывают, что же лежит за некоторой симптоматикой периодов детства.

2. *Полисимптоматические* классификации типичны для описательного этапа детской психологии. Но они также не дают оснований судить о том, какие психологические процессы лежат за описанием отдельных периодов детства.

Вместе с тем эмпирические наблюдения позволили обнаружить два типа периодов развития ребенка. Одни текут очень медленно, с незаметными изменениями (они были названы стабильными периодами). Для других, наоборот, характерны стремительные изменения в психике ребенка (они были названы критическими периодами). Эти типы периодов как бы перемежают друг друга.

Своеобразна история открытия критических периодов. Сначала был выявлен период полового созревания, затем кризис трехлетнего возраста. Следующим был обнаружен кризис семи лет, связанный с переходом к школьному обучению, и последним — кризис одного года (начало ходьбы, возникновение слов и т. п.). Наконец, начали считать критическим периодом и факт рождения.

Общий признак критического периода — нарастание трудностей общения взрослого с ребенком, которые являются симптомом того, что ребенок нуждается уже в новых отношениях с ним. Вместе с тем протекание таких периодов чрезвычайно индивидуально-вариативно (это зависит, в частности, от поведения взрослых).

В настоящее время можно представить следующую периодизацию детства:

1) кризис новорожденности;
2) младенчество (первый год жизни);
3) кризис первого года;
4) раннее детство;
5) кризис трех лет;
6) дошкольное детство;
7) кризис семи лет;
8) младший школьный возраст;
9) кризис 11 — 12 лет;
10) подростковое детство.

Некоторые психологи в последнее время вводят в периодизацию детства новый период — раннюю юность.

Как показывает история детства, отдельные его периоды возникают в соответствии с общественными требованиями той или иной крупной эпохи. Поэтому и современную периодизацию детства следует оценивать при конкретно-историческом к ней подходе.

Кризис новорожденности

Рождение — это, конечно, кризис, ибо родившийся ребенок попадает в совершенно новые условия своего существования. Психоаналитики рождение называли травмой и считали, что вся последующая жизнь человека носит печать пережитой им при рождении травмы.

Крик новорожденного — это его первый вздох, здесь еще нет никакой психической жизни. Переход от внутриутробной жизни к внеутробной — прежде всего перестрой-

ка всех физиологических механизмов ребенка. Он попадает в более холодную и светлую среду, переходит на новую форму питания и кислородного обмена. Происходящее требует периода приспособления. Признаком этого приспособления является потеря ребенком в весе в первые дни после рождения. После первого вздоха аппарат дыхания ребенка начинает работать автоматически. Несколько хуже обстоит дело с механизмом приспособления к холоду. Единственный механизм, который работает, — принятие «внутриутробной» позы, если ребенка распеленать, то есть не что иное, как уменьшение площади теплоотдачи. Некоторые ученые полагают, что ребенок рождается с готовым механизмом питания. Нет, ребенок должен научиться сосать. Это очень сложный механизм: ротовая полость действует как вакуумный всасывающий насос, губами обеспечивается попеременное уравнивание давлений и создание разницы в давлении. Человеческое дитя наиболее беспомощно среди всех детенышей в момент своего рождения. Это незрелость не только высших регуляторных, но и многих нижележащих физиологических механизмов, что приводит к возникновению новой социальной ситуации.

В этот период вообще нельзя рассматривать ребенка отдельно от взрослого. Сказанное чрезвычайно важно, ибо ребенок еще не обладает никакими способами взаимодействия со взрослыми.

Такое существование ребенка имеет свои отчетливые симптомы. Бóльшую часть своей жизни новорожденный ребенок проводит во сне (приблизительно 80% в первые два месяца). Сон носит полифазный характер; нет его концентрации на ночь. Поэтому врачи рекомендуют строго соблюдать режим питания новорожденного, который создает периодичность сна, концентрацию его на ночь.

Многие психофизиологические исследования посвящены срокам появления у новорожденного ребенка первых условных рефлексов. Вместе с тем остается спорным вопрос о том, когда кончается период новорожденности. Существуют три точки зрения.

1. Согласно *рефлексологической*, этот период кончается с момента появления у ребенка условных рефлексов со всех основных анализаторов (конец 1-го — начало 2-го месяца).

2. *Физиологическая* точка зрения базируется на предположении, что этот период кончается тогда, когда ребе-

нок восстанавливает свой первоначальный вес, то есть с момента установления равновесия обмена со средой.

3. *Психологическая* позиция связана с определением конца этого периода через появление у ребенка хотя бы намека на его взаимодействие со взрослым (1,6 — 2,0 месяца).

Первичными формами такого взаимодействия служат специфические выразительные движения ребенка, которые для взрослых являются сигналами, приглашающими их совершить какие-то действия по отношению к ребенку, и таким первым выразительным движением считается появление у ребенка улыбки при виде человеческого лица. Одни психологи полагают, что это импринтинг, другие видят здесь некоторую «социальную потребность». На наш взгляд, это неверные предположения. Единство со взрослым представляет для ребенка ситуацию максимального комфорта. Сигнал о некомфортности вызывает соответствующие действия у взрослого. Причем сигналы могут подаваться как в связи с отсутствием комфорта, так и его наличием. Лицо взрослого вызывает у ребенка состояние «блаженства» — он улыбается. Некоторые авторы (в частности, Л. И. Божович, 1968) считают, что в основе такого единства лежит потребность ребенка во внешних раздражителях. Но факты этого не подтверждают. У ребенка нет ориентировочной реакции на новое. Она появляется примерно в 4 месяца.

Улыбка на лице ребенка и является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь (1,6 — 2,0 месяца). Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его *общения* со взрослыми.

То, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде.

Приведем некоторые факты, подтверждающие сказанное.

Комплекс оживления. Ребенок не просто улыбается, он реагирует на взрослого движениями всего тела. Младенец все время находится в движении, он откликается эмоционально. Дети, отстающие в развитии, прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. Комплекс оживления, как первый специфический поведенческий акт

ребенка, становится определяющим для всего последующего его психического развития.

Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что комплекс оживления — *первый акт общения* ребенка со взрослым (1974). И лишь затем (к 4 месяцам) у младенца возникает реакция на новое Она выступает предпосылкой всей манипулятивной деятельности ребенка.

Младенчество (первый год жизни)

На первом году жизни ребенка на фоне его хаотической двигательной активности появляются ощупывающие движения. Но никаких направленных движений, уже имеющихся в зрении, еще нет. В зрительной системе присутствуют слежение, конвергенция, сосредоточение, реакция на новое. Дело в том, что дальнейшее развитие движений проходит под контролем сенсорных систем. Н. М. Щелованов установил принципиальное отличие онтогенеза ребенка от онтогенеза животных; оно заключается в том, что у всех животных вначале развиваются именно двигательные системы.

В хватательном акте ребенок впервые движет руку к предмету под контролем зрения. Иначе говоря, здесь налицо некое восприятие пространства. И можно наблюдать, как оно формируется: сначала ребенок сосредоточивается на предмете, потом поднимаются руки, он что-то ловит в воздухе и, наконец, схватывает предмет.

На основе акта хватания у ребенка развивается манипулятивная деятельность, поддерживающаяся посредством ориентировочной реакции на новое. Манипуляции ребенка не только приобретают характер предметных действий, но и получают функцию способа его общения со взрослыми. Ребенок использует эти действия для привлечения их внимания.

К 4 месяцам у ребенка появляется известная потребность в человеке; до этго у него были только органические нужды. Во второй половине первого года начинают усиленно развиваться движения ребенка, усиливается голосовая активность, направляемая на общение со взрослым, и появляются элементы привлечения внимания взрослых в виде манипулятивных действий.

Основной тип деятельности ребенка на первом году

жизни — непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми. Если оно своевременно не обеспечено, то все дальнейшее развитие ребенка идет медленно и ненормально. В первой половине 1-го года жизни ребенку совершенно необходимо живое эмоциональное общение со взрослыми.

Этот факт сам по себе имеет большое значение — он подтверждает то положение, что человек становится человеком только рядом с человеком.

В процессе развития у ребенка появляется нечто, взрывающее под влиянием общения изнутри самое общение. Ребенок *становится на ноги*. В результате расширяется его пространство, он может передвигаться в нем, сам подползти и взять какой-либо предмет. Потребность в непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми должна уменьшаться. Рождается жест, который означает: «Дай!», затем он начинает сопровождаться словом, потом остается только слово. Наконец, возникает ходьба. Ситуация слитности ребенка и взрослого разрывается изнутри. Появляются двое. В этом заключается суть *кризиса первого года*.

Этот кризис характеризуется разрушением прежней социальной ситуации развития ребенка и образованием иных форм общения, которые приводят к появлению и новой социальной ситуации. Укажем особенности такого кризиса и его новообразования.

Это прежде всего «автономная речь» ребенка, которую понимает только его мама. Слова возникают у ребенка в эмоциональных ситуациях, которые воспринимаются им как нечто целое. Такие слова ситуативны и многозначны; налицо уже общение, обращение, но еще лишенное постоянства значений. По форме — это общение, а по содержанию — эмоционально-непосредственная связь ребенка со взрослым и с ситуацией. Ребенок и взрослый еще связаны общностью ситуаций, в которых возникают слова.

Затем ходьба, афферентация которой еще не налажена. Она состоит пока в медленном и неуверенном перемещении, полностью занимающем ребенка. Ребенок ходит, а взрослый, следя за ним, охраняет каждое его движение.

Своеобразие новой социальной ситуации состоит в том, что ребенок теперь живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним. Увидев новый предмет, ребенок прежде всего обращается ко взрослому. Ситуации соответствует и новый тип деятельности ребенка — *предметная* (манипу-

лятивная) *деятельность*, связанная с усвоением общественно выработанных способов действий с предметом. Но для ее осуществления ребенку нужна настоящая речь. Эмоциональной речи уже недостаточно. Предметная деятельность потому и становится постепенно ведущей, что она требует и обеспечивает развитие всех остальных сторон жизни ребенка, в том числе и средств общения.

Самое замечательное в этот период психического развития ребенка связано с тем, что свойства предмета начинают превращаться в ориентирующие ребенка свойства — они становятся его ориентирами в самом предмете. Они начинают видеться ребенком только потому, что ориентируют его в предметной деятельности. Иначе говоря, восприятие вплетено в предметную деятельность ребенка и выступает ориентирующим в ней образованием.

Раннее детство (от 1 года до 3 лет)

В самом начале этого периода возникает противоречие: возможности деятельности ребенка противоречат эмоциональному характеру его общения. Появляется общий объект деятельности ребенка и взрослого. Деятельность с ним не может осуществляться в процессе непосредственно-эмоционального общения. Ориентировочно-опробовательная активность ребенка требует новой системы общения — *языка*. Поскольку существует общий предмет деятельности, постольку необходима и *совместная* деятельность. А это уже *новая социальная ситуация*. Ребенок и взрослый отделились, но деятельность их все еще совместная.

В раннем детстве чрезвычайно быстро развивается познавательная и двигательная активность детей. Применительно к обсуждаемому возрасту в детской психологии существует очень важная проблема — возникновение и развитие предметных действий. Если до В. Келера эта проблема изучалась путем простых наблюдений, то он ввел в сферу анализа предметной деятельности ребенка *эксперимент:* детей ставили в ситуацию употребления орудия как средства достижения цели (этим орудием ему нужно было достать предмет). Правда, К. Бюлер назвал данный возрастной период шимпанзеподобным, так как, по его мнению, нет никакой разницы между решением подобной задачи ребенком и обезьяной.

И вместе с тем именно этот период многие психологи

справедливо считают периодом величайших открытий, делаемых ребенком. Так, В. Штерн полагал, что ребенок открывает отношение между знаком и значением и что только этим можно объяснить громадное возрастание его словаря. Внешне это действительно так и выглядит.

Но основная ошибка, которую делают многие исследователи, состоит в следующем: они изучают ребенка так, как будто он живет один наедине с вещами. Они не замечают, что между ребенком и вещами кто-то стоит и что «изобретения» ребенка внутренне связаны с совместной деятельностью со взрослым в отношении окружающих предметов.

Следует отметить, что раннее детство — плохо изученный период. Известны только описательные, причем в основном отрицательные, его характеристики: ребенок — раб зрительного восприятия (В. Штерн), предметы притягивают ребенка (К. Левин); отмечается также слитность действия с восприятием. Как происходит распад этой слитности?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно учитывать следующие положения.

1. Ребенок самостоятельно не может открыть общественно выработанных способов употребления вещей.

2. На вещи не «написано», для чего она служит.

3. Орудие от вспомогательного средства отличается тем, что действие с ним должно быть подчинено логике этого орудия.

4. В орудии и в способе его употребления в снятом виде заключается цель, которая может быть достигнута этим предметом. Только после того как ребенок впервые выпьет из чашки воду, у него возникает цель — пить воду, то есть возможность использовать для этого чашку. Иначе говоря, орудие есть орудие только после того, как стала известна цель, для достижения которой оно может быть использовано. Иными словами, цель не дана человеку с самого начала.

Заметим, что эта идея содержится еще в теории проб и ошибок. Пробы и ошибки есть система действий, в результате которых вычленяется цель производимого изменения (но в условиях «робинзонады»). Это начало ориентации на конечный результат изменения данной ситуации, без которой вообще невозможно орудийное действие.

Однако средство и цель в раннем детстве так слиты, что их очень трудно расчленить, поэтому по преимуществу изучается процесс овладения ребенком средством действия, но не формирование его цели.

Рассмотрим процесс становления предметных действий ребенка. Предмет обладает физическими свойствами, благодаря которым он может осуществлять требуемую человеком функцию. Физические свойства этого предмета даны ребенку непосредственно, а общественная его функция ребенку не известна. Поэтому у ребенка и возникает необходимость в манипулятивных действиях с предметом, чтобы определить его функцию, то есть ту цель, которую можно достигнуть при определенном общественно закрепленном способе действия с ним. Но эту цель и способ действия с предметом ребенок может освоить только в совместной деятельности со взрослым, не через показ, не через инструкцию, а именно через *совместное действование* с предметом.

Затем взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его (частичное действие). Здесь и возникает возможность его показа — ребенок *прослеживает* действие взрослого. Благодаря этому происходит отрыв ориентировочной части действия от его исполнительной части. К этому времени общественная функция предмета, то есть цель предметного действия, ребенком уже определена. Постепенно предметные действия превращаются у ребенка в своеобразные жесты, в акты общения (ребенок берет ложку в знак того, что хочет есть). В это время взрослый может давать ребенку указания в виде речевой инструкции.

Общую схему становления предметных действий в раннем детстве можно представить следующим образом. Развитие самого предметного действия происходит путем превращения совместного действия в действие разделенное (или в частичное), а затем в самостоятельное. Содержание общения при выполнении этих действий меняется от контроля взрослого за разделенным действием до оценки им самостоятельного действия ребенка. При этом взрослый может осуществлять показ ребенку разделенного действия (а ребенок прослеживать), а затем давать речевые указания для самостоятельного выполнения.

При прослеживании процесса становления предметных действий ребенка выявляется возникновение первых целеполаганий и собственно орудийных действий. Характерным можно считать и появление у малыша так называемых *пробующих* действий. У маленького ребенка наблюдаются пробы, результаты которых соотносятся с целями. Например, ребенок, строя башни из кубиков, начинает при установлении каждого нового кубика пробовать —

упадет он или нет. Правда, эти пробы протекают в наглядном поле и пока мануальны.

Для периода раннего детства характерно и интеллектуальное решение задач, то есть такое решение, которое основано на учитывании ребенком соотношения элементов ситуации, орудий (предметов) и достижения цели. В этот период интенсивно развивается речь. Ребенок от автономного, аффективно окрашенного, ситуативного слова переходит к словам, имеющим предметную отнесенность, несущим функциональную нагрузку, выражающим целые предложения, а потом — к расчлененному предложению и речевой форме коммуникации в собственном смысле слова.

Показ взрослого вместе с речевым указанием, с одной стороны, и появление предметных действий, с другой, ставят ребенка и взрослого в ситуацию общения. Ребенок начинает обращаться ко взрослому с разными просьбами. Расширяются функции общения, что и ведет к обогащению речи ребенка. Часто на этой стадии бывают задержки речи. Но спустя некоторое время ребенок вдруг начинает говорить, делая громадный скачок в развитии речи. Можно предположить, что в подобные периоды «застоя» речь развивается потенциально. Почему так происходит — до сих пор неизвестно.

Выделим основное новообразование раннего детства. Вначале предметное действие ребенка было «мое», но такое же, какое выполнял и взрослый. Затем ребенок «увидел» за вещью человека, а за своими действиями — действия взрослого, что, в частности, выражается в назывании ребенком себя чужими именами. Это в свою очередь влечет за собой выделение своего «я». Основное новообразование — появление у ребенка «Я — сам», следствием чего становится распад прежней социальной ситуации «мы». Возникает *кризис трех лет*, сопровождающийся следующими симптомами.

1. Симптом негативизма. Отрицательная реакция ребенка на предложения взрослых. Однако эта же просьба, высказанная другим человеком (не включенным) в конкретную ситуацию, легко ребенком выполняется.

2. Упрямство — реакция не на предложение, а на свое собственное решение.

3. Симптом обесценивания. Дети начинают любимых мам, пап, бабушек называть ругательными словами.

Перечисленные симптомы «вращаются» вокруг выделе-

ния ребенком своего «я», с одной стороны, и изменения социальной ситуации — с другой. Это кризис социальных отношений ребенка со взрослыми.

Дошкольный возраст

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и понятна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь — жизнь ребенка в *жизни взрослых*. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в *идеальную форму* совместной со взрослыми жизни. Такой формой идеальной совместной жизни со взрослыми становится для ребенка *игра*.

Игра исторически возникла на грани перехода родового строя в новые общественные формации, когда началось общественное разделение труда. В это время ребенок был как бы вытолкнут из сферы материального производства и предоставлен самому себе. Появились «детские сообщества», в которых дети воспроизводили жизнь взрослых.

Единица игры включает следующие компоненты:

1) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;

2) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);

3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

За ролью скрываются правила, имеющиеся у человека, роль которого ребенком принята.

Опишем две экспериментальные ситуации.

Ситуация 1. Детям предложено играть «в гости». Им даются реальные предметы, но оказывается, что дети «не принимают гостей», а всецело поглощены этими предметами. Тогда в комнату заходит воспитательница и под каким-либо предлогом забирает посуду. Дети же продолжа-

ют играть, но с эрзацами предметов (кубики и т. п.). И здесь начинается самое настоящее «принимание гостей»: «Как жизнь?», «Что нового», «Не желаете ли еще?» и т. д.

Ситуация 2. С детьми провели экскурсию в зоопарк и познакомили их со всеми животными, с образом их жизни и т. д. Потом возвратились в детский сад. Там стояли клетки с игрушечными зверями, но дети не играли. Тогда еще раз с ними пошли в зоопарк, но показывали им в зоопарке людей — служащих и рассказывали об их работе (кассир, дворник, сторож, доктор и т. д.). Не успели вернуться в детский сад, как немедленно развернулась игра в «зоопарк».

Таким образом, игра сензитивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре действие осуществляется детьми ради чего-то и для кого-то. В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношения людей. В ней в идеальной форме воспроизводится смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста идет по нескольким линиям.

1. *Сюжеты игр* бесконечно многообразны, и у разных народов преимущество дается своим сюжетам. Однако можно выявить общую линию их развития: от игр с бытовыми сюжетами к играм с «производственными» сюжетами (труд, обслуживание), а далее — с общественно-политическими сюжетами. Это дает детям возможность воспроизводить самые различные свойства человеческой деятельности и, кроме того, позволяет вовлекать в игру любое количество детей, то есть воспроизводить более широкую систему отношений. Через игру ребенок может, однако, воспринять любую мораль — и хорошую, и плохую, ибо он играет в реальную жизнь.

2. *Отношение между воображаемой ситуацией и правилом.* Вначале правило игры скрыто за ролью. Л. С. Выготский полагал, что все игры с правилами возникли из игр в мнимой ситуации. Когда воображаемая ситуация свертывается, то правило развертывается.

3. *Изменяется характер переноса значений с одного предмета на другой.* Сначала требуется какое-то внешнее сходство игрушки с реальным предметом. Позднее сходство постепенно теряет свою важность.

4. Сами действия ребенка становятся все более и более *сокращенными*, превращаясь в символические.

Какое соотношение существует между этой символикой и смыслом игры? Если бы не было переноса значений, то воспроизведение социальных отношений в игре не могло бы быть осуществлено. Благодаря символике у ребенка возникает возможность отвлечься от операциональной стороны действия и воспроизвести его смысловую сторону, систему отношений.

В игре существуют два плана отношений детей: 1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям), 2) реальные (отношения детей между собой). На первых этапах ведущими выступают реальные отношения — они сохраняются и в распределении ролей в игре. По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым.

Игра развивается не столько вокруг операциональной стороны, сколько вокруг мотивационной и смысловой сферы деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон.

Перенос значений в игре — путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре — школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, а например, и в процессе рисования, конструирования и т. д.

Есть одна функция интеллекта, в которой роль игры еще не оценена должным образом. Детское мышление имеет свои характерные черты. Одна из них — феномен центрации: ребенок видит окружающий мир только с той позиции, в которой он стоит. В игре же ребенок все время «вращается», меняет свою позицию. Одни и те же предметы открываются перед ним с разных сторон. Иными словами, игра служит децентрации детей, что способствует становлению у них логического мышления.

Кроме игры в дошкольном возрасте есть, конечно, и другие виды деятельности, например, ее *продуктивные виды* (рисование, лепка и т. д.). Характерная их черта состоит в том, что они имеют замысел, который реализуется в известных условиях при использовании известных мате-

риалов и с помощью известных орудий. По своей психологической структуре эти виды деятельности сходны с серьезными продуктивными деятельностями. Некоторые психологи их называют творческими.

Продукты деятельности ребенка имеют порой странный характер — синяя корова, зеленая лошадь на красном лугу и т. д. Дело в том, что на каком-то этапе становления этой деятельности ребенок лишь овладевает материалом. Здесь свойства предмета сами становятся для ребенка предметом познания. Это своеобразные формы моделирования окружающей действительности, в которых происходит абстрагирование тех свойств, которые с помощью данного материала могут быть ребенком вычленены.

Ребенок должен только овладеть объективированными эталонами размещения и упорядочивания предметных свойств (гаммами цветов, отношениями величин и т. д.). Когда ребенок получает эти эталоны, то процесс его творчества меняется: на представления ребенка накладываются эталоны, но затем ребенок переходит к индивидуализированному эталону и индивидуализированной форме продуктивной деятельности. Именно сообщение детям объективированных эталонов открывает в последующем возможность создания ими своих, индивидуальных форм. Эти эталоны в конце концов себя изживают.

В дошкольном возрасте, как известно, есть еще и *учение*. При этом очень важно следующее: чтобы ребенок учился по программе, составленной взрослым, необходимо, чтобы он ее принял. Но возможность учить детей по известной программе еще не означает, что они могут обучаться в школе. Например, научить читать дошкольников можно, но в школу ходить они еще не могут. Нужно не только уметь учиться по определенной программе, но и быть к этому *личностно* подготовленным. Этой подготовленности у дошкольников нет, она начинает у них возникать лишь в самом конце этого возраста.

Дадим краткое описание особенностей мышления детей в дошкольном возрасте. По Пиаже, мышление в этот период находится на уровне конкретных операций, то есть оно — наглядно-образное. Феномен центрации — основная особенность, которая обусловливает остальные его характеристики: отсутствие понимания противоречий, отсутствие дискурсивности. С этим связана эгоцентрическая логика ребенка.

Л. С. Выготский характеризовал мышление дошкольников по содержанию основных мысленных образований (синкретов, комплексов, псевдопонятий), которые, к сожалению, до сих пор еще очень мало изучены.

Соответствующие исследования были проведены методом срезов (Л. С. Сахаров, 1930; Л. С. Выготский, 1982). Поэтому полученная в них картина неизбежно оказывается феноменальной, а сами исследования не раскрывают подлинных психологических механизмов мышления, особенно процесса его развития. Эту важную задачу нужно в принципе решать, на наш взгляд, путем организации *формирующего эксперимента*, который позволит выяснить, при каких условиях у данных детей можно получить более высокий уровень развития той или иной психической функции, в том числе и мышления (см. выше).

Так, П. Я. Гальперин предположил, что математическое мышление дошкольника из центрированного в объективное можно перевести посредством овладения ребенком объективно выработанными, общественно закрепленными мерами и эталонами, которые позволяют ему измерять количественные особенности объекта. Л. Ф. Обухова (1972) в своем экспериментальном исследовании, проведенном на основе формирующего эксперимента, подтвердила эту важную гипотезу.

Другое исследование показало, что для преодоления центрации у ребенка должна быть сформирована так называемая условно-динамическая позиция; при этом снимаются все известные симптомы Пиаже (В. А. Недоспасова, 1972).

Дошкольный возраст — время интенсивного развития у детей ориентировочной основы их действий. Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышления дошкольников.

Вместе с тем дошкольный период — один из периодов становления личности, которая включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Личность — это такой субъект, деятельность которого регулируется соподчиненными мотивами и этическими нормами и правилами. Хорошо известно, что именно в дошкольном возрасте у детей возникает и развивается произвольное поведение. Произвольность — наличие не столько цели, сколько средств и способов осуществления этой це-

ли, что выступает как важное психологическое обеспечение личности ребенка.

В дошкольном возрасте возникают также элементы самосознания, первые элементы самооценки и оценки, которыми характеризуется его конец. У ребенка уже наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании ребенка быть школьником.

С концом дошкольного детства связан кризис 7 лет, один из основных симптомов которого — потеря ребенком непосредственности. При этом дети нередко начинают манерничать и паясничать. Представим, к примеру, хромого ребенка. Будучи дошкольником, он не обращал внимания на издевательства своих товарищей. Он мог часто плакать, но это в нем не оставляло следа. Вдруг он стал отказываться выходить на улицу, замкнулся в себе, хотя и не подавал виду, что огорчен. Происходящие переживания при их концентрации привели ребенка к потере непосредственности и даже к манерничанью как особому способу самозащиты.

Примером этого кризиса может быть симптом «горькой конфеты», когда за плохую работу ребенок оценивается хорошо, но это его огорчает. Нужно отметить, что кризис 7 лет изучен пока очень мало. Поэтому описание этого критического возраста (так же как и критического возраста 11 — 12 лет) дается нами очень кратко.

Младший школьный возраст

Это важный период детства, ведущей в котором становится *учебная деятельность*. С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредствовать всю систему его отношений. Один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения.

В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится

специальным предметом изменения. Именно субъект учебной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления.

Вторая особенность этой деятельности — приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе. Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы произвольного управления им.

Учебная деятельность имеет следующую структуру: 1) учебные задачи, 2) учебные действия, 3) действие контроля, 4) действие оценки. Эта деятельность связана прежде всего с усвоением младшими школьниками теоретических знаний, то есть таких, в которых раскрываются основные отношения изучаемого учебного предмета. При решении учебных задач дети овладевают общими способами ориентации в таких отношениях. Учебные действия направлены на усвоение детьми именно данных способов.

Важное место в общей структуре учебной деятельности занимают еще действия контроля и оценки, которые позволяют школьникам тщательно прослеживать правильное выполнение только что указанных учебных действий, а затем выявить и оценить успешность решения всей учебной задачи.

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка.

После младшего школьного возраста наступает критический период в 11 — 12 лет, а затем подростковый возраст и ранняя юность. Эти возрасты представляют большой интерес как для психологии, так и для практической педагогики. И материала здесь, как известно, достаточно много (особенно о подростках). Но мы решили прервать изложе-

ние вопросов, касающихся психологических особенностей отдельных детских возрастов, и вновь вернуться к рассмотрению общей проблемы периодизации детского развития, поскольку она имеет, на наш взгляд, принципиальное значение для детской психологии и вообще для всей психологии развития человека. Тем более при обсуждении этой проблемы мы теперь можем использовать материалы, относящиеся к уже освещенным нами возрастам.

И вновь о проблеме периодизации детского развития

В последнее время проблема периодизации сильно обострилась. И для этого есть свои основания. Так, прежде всего сейчас наблюдается процесс акселерации, приведший к изменениям в ходе развития детей. Далее встает вопрос о возможности начать обучение детей с шести лет. Раньше дошкольным считался возраст до семи лет, а теперь допускается, что он завершается к шести годам. Можно предположить, что сложившаяся система обучения и воспитания определяет собой деление детского развития на периоды.

Периодизация детства — проблема, прямо связанная с законом развития ребенка, с пониманием движущих сил этого развития. Мы уже отмечали, что эти силы касаются усвоения ребенком общественного опыта. Вместе с тем собственно усвоение выступает по отношению к движущим силам лишь источником, но самого развития оно не определяет. Тогда возникают вопросы: почему мы делим весь процесс развития именно на такие периоды и какие внутренние противоречия приводят к смене этих периодов?

Мы говорили, что детство есть образование историческое. В связи с этим возникает новый вопрос — об историческом возникновении самих периодов детства. Те периоды, которые были нами намечены, являются исторически возникшими и, вероятно, преходящими. Как пойдет развитие дальше — неизвестно. Все зависит от того, как нам удастся управлять этим развитием и каковы будут условия жизни ребенка в обществе будущего.

В истории возникновения периодов нас должен интересовать следующий ключевой момент, связанный с ролью детей в системе общественного производства. На ранних этапах развития человеческого общества, когда ребенок

прямо и непосредственно включался в производительный труд, обучение и воспитание не были отделены друг от друга. Орудия труда были просты, а задачи и мотивы труда дети могли легко усвоить. В связи с усложнением всех сфер общественных отношений, при возникновении общественного разделения труда и с появлением товарного обмена мотивационная сторона труда отделилась от самого непосредственного труда. Она стала мало доступной даже взрослым, а тем более детям. Кроме того, усложнились орудия труда, они также сделались недоступными для ребенка.

Возникла проблема подготовки детей к труду. Учиться чему-либо — значит овладевать не мотивами человеческой деятельности, а ее операциональной стороной. На этом этапе, как мы уже указывали, и возникает игровая деятельность, назначение которой — усвоение детьми мотивов и смыслов человеческой деятельности. Таким образом, здесь детское развитие расщепляется на усвоение техники труда и на усвоение межличностных отношений, норм и правил жизнедеятельности человека, то есть расщепляется на процесс обучения и процесс воспитания.

Расщепление в общих чертах сохранилось до сих пор и нашло свое отражение в системах образования, особенно в капиталистических странах. Там существуют две системы: первая — для «субъектов» исторического процесса, то есть для «верхов» (это в основном гуманитарная школа — колледжи, университеты), а вторая — для основной части населения (по преимуществу технические школы). Это произошло из-за того, что исторически в ходе общественного развития возникло указанное выше раздвоение. Общество может стремиться или его снять, или увековечить. Так и получается, что одних молодых людей главным образом воспитывают, а других — обучают. Но, к сожалению, и наша психология изучает человека как раздвоенного таким образом.

Существуют две системы отношений человека: отношений к вещам и отношений к человеку, к людям. Ж. Пиаже рассматривал процесс интеллектуального развития ребенка в логике отношения ребенка к вещам. Другую систему отношений выделил З. Фрейд; он основывался на отношениях человек — человек. Итак, перед нами, как выясняется, две непересекающиеся психологии.

Но этим дело не ограничивается. Вещь в системе *человек — предмет* рассматривается как физическое тело, а то,

что она — *человеческий* предмет, в котором фиксируется весь общественно выработанный опыт обращения с ним, способы его употребления, мало кого интересует. Нечто аналогичное происходит, когда человек рассматривается в системе *человек — человек*. Здесь берут человека с точки зрения определенных его качеств: злой он или добрый, агрессивный или демократичный, экстра- или интравертированный и т. д., то есть с точки зрения его сопротивляемости другим людям, как некоторый материал. Разница заключается лишь в том, что человек — это предмет более динамичный, лабильный, у него меняется «настроение». И эта изменчивость создает трудности для того, кто к нему приспосабливается.

Значит, между тем, как рассматриваются *предмет* в системе *человек — предмет* и *человек* в системе *человек — человек*, особой разницы нет. В этом трагедия современной психологии.

Выход заключается в том, чтобы понять, что предмет не есть вещь, он *социален* по своей функции и происхождению. Человек не должен приспосабливаться к его физическим свойствам и качествам, а эти свойства сами должны быть ориентирами для овладения человеком способами его общественного использования. А человек является носителем определенных способов употребления вещей и определенных смыслов человеческой деятельности. Тогда между этими двумя системами отношений есть «общий знаменатель». Вещь — это нечто объективное, на чем лежит печать способов ее употребления, а человек — носитель этих способов употребления. Следовательно, *способы* употребления предметов человеком являются этим «общим знаменателем».

Сказанное позволяет подойти к тому, как могут решаться внутренние противоречия в ходе развития ребенка.

Рассмотрим основные типы деятельности ребенка и поставим каждому из них в соответствие ту систему отношений, с которой они имеют дело (*обозначения:* I — *человек—человек*; II — *человек—вещь*):

1)	непосредственно-эффективное общение	I
2)	предметно-манипулятивные действия	II
3)	игра	I
4)	учебная деятельность	II
5)	общение	I
6)	профессионально-техническая подготовка	II

Значит, в развитии ребенка существует какая-то периодичность. Есть какой-то закон самого развития. Как видно из приведенного списка, есть три эпохи человеческого развития: младенчество (1, 2), детство (3, 4), подростковый возраст (5, 6). Каждая из этих эпох делится на два периода, каждый из которых характеризуется тем, что там ребенок усваивает.

Возникает правомерный вопрос: разве ребенок, например, в игре не имеет дела с вещами? Имеет, но этот процесс, по-видимому, второстепенен. Таково положение и в других видах деятельности. Дело заключается в том, что является в этой деятельности доминирующим.

К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *человек — человек*, и тем, что он усвоил из системы отношений *человек — предмет*. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой.

Это и есть общий закон детского развития, мы назвали его *законом периодичности*.

К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте*

Периодизация психического развития в детском возрасте — фундаментальная проблема детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития. Можно утверждать, что всякое представление о движущих силах психического развития должно быть прежде всего проверено на «основе» периодизации.

От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений. Практическое значение этой проблемы будет нарастать по мере разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства.

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях перехода от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на

* Журнал «Вопросы психологии», 1971, №4.

ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации.

В 30-е гг. вопросам периодизации большое внимание уделяли П. П. Блонский и Л. С. Выготский, заложившие основы развития детской психологии в нашей стране К сожалению, с того времени у нас не было фундаментальных работ по этой проблеме.

П. П. Блонский указывал на историческую изменчивость процессов психического развития и на возникновение в ходе исторического развития новых периодов детства. Так, он писал: «Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается... быстрее человека прежних исторических эпох. Таким образом, детство — не вечно неизменное явление: оно — иное на иной стадии развития животного мира, оно — иное и на каждой иной стадии исторического развития человечества. Чем благоприятнее экономические и культурные условия развития, тем быстрее темпы развития» (1934, с. 326). И далее: «В то же время мы видим, что сейчас еще юность, то есть продолжение роста и развития после полового созревания, является далеко не общим достоянием: у находящихся в неблагоприятных условиях развития народов... рост и развитие заканчивается вместе с половым созреванием. Таким образом, юность не есть вечное явление, но составляет позднее, почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества» (там же).

П. П. Блонский был противником чисто эволюционистских представлений о ходе детского развития. Он считал, что детское развитие — прежде всего процесс качественных преобразований, сопровождающихся переломами, скачками. Он писал, что эти изменения «могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Условимся называть эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими Условимся также называть фазами времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически» (1930, с. 7).

В последние годы жизни Л. С. Выготский работал над большой книгой по детской психологии. Отдельные главы были им написаны, а некоторые только намечены и сохра-

нились в виде стенограмм его лекций. Самим Л. С. Выготским была подготовлена к печати глава «Проблема возраста», в которой дается обобщение и теоретический анализ материалов по проблеме периодизации психического развития в детстве, накопленных к тому времени в советской и зарубежной психологии.*

«Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, — писал Л. С. Выготский, — где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами» (1984, т. 4, с. 247).

Охарактеризовав основные особенности переходных периодов развития, Л. С. Выготский заключает: «Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные, и они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием» (Там же, с. 252).

На наш взгляд, подходы к проблеме периодизации, намеченные П. П. Блонским и Л. С. Выготским, должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями. Это, во-первых, исторический подход к темпам развития и к вопросу о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому возрастному периоду с точками зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка В-третьих, представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения

* Этот текст опубликован в т. 4 Собрания сочинений Л. С. Выготского (1984) — *Примеч. ред.*

в ходе развития качественно новых образований. В-четвертых, выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии — важных объективных показателей переходов от одного периода к другому. В-пятых, выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различение в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

П. П. Блонскому и Л. С. Выготскому не довелось реализовать выдвинутые ими принципы периодизации, так как в их время еще не было условий для решения вопроса о движущих силах психического развития ребенка. Решение этого вопроса вращалось тогда вокруг проблемы факторов развития, относительной роли среды и наследственности в психическом развитии. Хотя оба исследователя искали выход из тупика, создаваемого теорией «факторов развития», видели ее методологические и конкретно научные недостатки, хотя Л. С. Выготский заложил основания для разработки проблемы обучения и развития, тем не менее их теоретические поиски не привели к решению указанного вопроса. Это затрудняло и специальное изучение проблемы периодизации.

В конце 30-х гг. А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн начали рассматривать проблему становления и развития психики и сознания, вводя в нее понятие деятельности. Новый подход кардинально менял как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий. И впервые решение вопроса о движущих силах психического развития непосредственно смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей.

Наиболее развернутую форму это новое представление нашло в работах А. Н. Леонтьева. В изучении развития психики ребенка, считал А. Н. Леонтьев, следует исходить из анализа развития его деятельности, так как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно ска-

зать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. «Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» (1983, т. I, с. 285).

В экспериментальных исследованиях А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и их сотрудников, а также А. А. Смирнова, П. И. Зинченко, сотрудников С. Л. Рубинштейна, выявлена зависимость уровня функционирования психических процессов от характера их включенности в ту или иную деятельность, то есть зависимость психических процессов (от элементарных сенсорно-двигательных до высших интеллектуальных) от мотивов и задач деятельности, от их места в ее структуре (действия, операции). Эти данные имели важное значение для решения ряда методологических проблем психологии. Но, к сожалению, они не привели к разработке соответствующей теории психического развития и его стадиальности. Основная причина этого состояла, на наш взгляд, в том, что при поисках психологического содержания деятельности игнорировалась ее содержательно-предметная сторона, как якобы не психологическая, и основное внимание обращалось лишь на структуру деятельности, на соотношение в ней мотивов и задач, действий и операций. Решение вопроса о стабильности психического развития ограничивалось и тем, что были изучены только два типа деятельности, непосредственно относящиеся к психическому развитию в детстве, — игра и учение. На самом деле процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, то есть без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности и, следовательно, какая ориентация в них при этом формируется.

До настоящего времени существенный недостаток рассмотрения психического развития ребенка — разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Еще в 1930-х гг. Л. С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познава-

тельных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои, независимые, взаимно пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания.

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы наиболее ярко и законченно представлена в концепции Ж. Пиаже. Пиаже выводил всякую последующую ступень в развитии интеллекта непосредственно из предыдущей (впрочем, такое рассмотрение развития интеллекта у детей в разной степени присуще почти всем интеллектуалистическим концепциям). Основной недостаток этой концепции — в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)? Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного мышления к образному, а затем к вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа. А при его отсутствии легче всего сослаться или на «созревание», или на какие-либо другие силы, внешние для самого процесса психического развития.

Аналогично рассматривается и развитие аффективно-потребностной сферы, которое, как мы уже указывали, часто отождествляется с развитием личности. Его стадии выстраиваются в линию, независимую от интеллектуального развития. Переходы от одних потребностей мотивов деятельности к другим остаются при этом необъясненными.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой, параллелизм двух основных линий развития: мотивационно-потребностной сферы и интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс.

В фундаменте подобного дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для ко-

торого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Рассмотрение психического развития как развития адаптационных механизмов в системах «ребенок — вещи» и «ребенок — другие люди» как раз и породило представление о двух несвязанных линиях психического развития. Из этого же источника родились две теории — интеллекта и интеллектуального развития Ж. Пиаже и аффективно-потребностной сферы и ее развития З. Фрейда и неофрейдистов. Несмотря на различия в конкретном психологическом содержании, эти концепции глубоко родственны по принципиальному истолкованию психического развития как развития адаптационных механизмов поведения. Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие — развитие форм адаптации ребенка к «миру вещей». Для З. Фрейда и неофрейдистов механизмы вытеснения, цензуры, замещения и т. п. выступают как механизм адаптации ребенка к «миру людей».

Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — вещи» последние выступают прежде всего как физические объекты с их пространственными и физическими свойствами. При рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — другие люди» последние выступают как случайные индивиды со своими чертами характера, темперамента и т. п. Если вещи рассматриваются как физические объекты, а другие люди как случайные индивидуальности, то приспособление ребенка к этим «двум мирам» действительно можно представить как идущее по двум параллельным, в основе самостоятельным линиям.*

* В нашу задачу не входит анализ исторических условий возникновения такого дуализма и параллелизма в рассмотрении психического развития. Отметим только, что эти представления являются отражением реально существующего в... обществе отчуждения человека от продуктов его деятельности.

Преодоление указанного подхода крайне затруднено, и прежде всего потому, что для самого ребенка окружающая его действительность выступает в двух формах. С таким разделением для ребенка действительности на «мир вещей» и «мир людей» мы встретились в одном своем экспериментальном исследовании, посвященном вопросу о природе ролевой игры детей дошкольного возраста. Выясняя сензитивность ролевой игры к двум обсуждаемым сферам действительности, мы в одних случаях знакомили детей с вещами, их свойствами и назначением. Так, во время посещения зоопарка детям рассказывали о зверях, их повадках, внешнем виде и т. п. После экскурсии в детскую комнату вносились звери-игрушки, но ролевая игра не развертывалась. В других случаях во время такой же экскурсии детей знакомили с людьми, обслуживающими зоопарк, с их функциями и взаимоотношениями — с кассиром и контролером, с экскурсоводом и служителями, кормящими зверей, со «звериным доктором» и т. д. В результате такой информации, как правило, развертывалась длительная и интересная ролевая игра, в которой дети моделировали задачи деятельности взрослых людей и отношения между ними. Теперь уже находили себе место и приобретали смысл и ранее полученные детьми знания о зверях. Анализируя результаты исследования, мы обнаружили, что ролевая игра сензитивна именно к «миру людей» — в ней в особой форме «моделируются» задачи и мотивы человеческой деятельности и нормы отношений между людьми. Вместе с тем мы экспериментально установили, что для ребенка окружающий мир как бы разделен на две сферы, а между действиями ребенка в них существует тесная связь (правда, особенности этой связи в данном исследовании выяснить не удалось).

Преодоление натуралистического представления в психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества. К этому выводу нас привело специальное исследование исторического возникновения ролевой игры. В противоположность взглядам на ролевую игру как на вечную, внеисторическую особенность детства мы предположили, что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения места ребенка в нем. Игра — деятельность социальная по происхождению, и поэтому она социальна по своему содержанию.

Наша гипотеза об историческом происхождении игры подтверждается большим антропологическим и этнографическим материалом, из которого следует, что возникновение ролевой игры определяется изменением места, занимаемого ребенком в обществе. В ходе исторического развития менялось место ребенка в обществе, но везде и всегда дети были его частью. На ранних этапах развития человечества связь ребенка с обществом была прямой и непосредственной — дети с самого раннего возраста жили общей жизнью со взрослыми. Развитие ребенка проходило внутри этой целокупной жизни как единый нерасчлененный процесс. Ребенок составлял органическую часть совокупной производительной силы общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями.

По мере усложнения средств производства и общественных отношений связь ребенка с обществом трансформируется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом воспитания и обучения. При этом система «ребенок — общество» не изменяется. Она не превращается в систему «ребенок и общество» (союз «и», как известно, имеет не только соединительное, но и противительное значение). Правильнее говорить о системе «ребенок в обществе». В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый».

При рассмотрении формирования личности в системе «ребенок в обществе» радикально меняется характер связи систем «ребенок — вещь» и «ребенок — отдельный взрослый». Из двух самостоятельных они превращаются в единую систему, вследствие чего существенно изменяется содержание каждой из них. При рассмотрении системы «ребенок — вещь» теперь оказывается, что вещи, обладающие определенными физическими и пространственными свойствами, открываются ребенку как общественные предметы, в них на первый план выступают общественно выработанные способы действий с ними.

Система «ребенок — вещь» в действительности является системой «ребенок — общественный предмет». Обще-

ственно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, варианты действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею.*

При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества, включая его интеллектуальные, познавательные и физические силы. Для самого ребенка (как, впрочем, и для взрослых людей, непосредственно не занятых организованным процессом воспитания и обучения) это развитие представлено прежде всего как расширение сферы и повышение уровня овладения действиями с предметами. Именно по этому параметру дети сравнивают свой уровень и возможности с уровнем и возможностями других детей и взрослых. В процессе такого сравнения взрослый открывается ребенку не только как носитель общественных способов действий с предметами, но и как человек, осуществляющий определенные общественные задачи.

Особенности открытия ребенком человеческого смысла предметных действий были показаны в ряде исследований. Так, Ф. И. Фрадкина (1946) описала то, как на определенном этапе овладения предметными действиями маленький ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого человека. Это проявляется в своеобразном двойном назывании себя одновременно собственным именем и именем взрослого человека. Например, изображая действия взрослого человека, читающего газету или что-то пишущего, ребенок говорит: «Миша — папа», а при укладывании куклы в кроватку, заявляет: «Вера — мама». Л. С. Славина (1948) в своем исследовании показала, как ребенок, однажды раскрыв человеческий смысл предметных действий, затем цепко держится за него, придавая его даже простым манипуляциям.

---

* Процесс усвоения общественно выработанных способов действий наиболее подробно показан в исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников (П. Я. Гальперин, 1976; Л. Ф. Обухова, 1972 и др.) — *Примеч. ред.*

Упомянутые исследования построены на ограниченном материале развития предметных действий у детей раннего возраста. Но они дают основание предполагать, что овладение ребенком способами действий с предметами закономерно подводит его к пониманию взрослого как носителя общественных задач деятельности. Каков психологический механизм этого перехода в каждом конкретном случае и на каждом отдельном этапе развития — проблема дальнейших исследований.

Система «ребенок — взрослый» в свою очередь также имеет существенно иное содержание. Взрослый прежде всего выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий конкретные задачи, включенный при этом в разнообразные отношения с другими людьми и подчиняющийся выработанным нормам. Но на самой деятельности взрослого человека не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания полагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный

взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность. Но этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на два. Расщепление создает предпосылки для гипертрофированного развития любой из сторон. Эту возможность и использует школа классового общества, воспитывая одних детей главным образом как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других по преимуществу как носителей задач и мотивов той же деятельности. Такой подход к исторически возникшему расщеплению единого процесса жизни и развития ребенка в обществе присущ лишь классовым формациям.

Изложенные теоретические положения имеют прямое отношение к проблеме периодизации психического развития ребенка. Обратимся к фактическим материалам, накопленным в детской психологии. Из всех многочисленных исследований, проведенных психологами за последние 20 — 30 лет, мы выберем те, которые обогатили наши знания об основных типах деятельности детей. Рассмотрим кратко главнейшие из них.

1. До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев: в частности, в вопросе о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л. И. Божович и др.) считали первичной потребность ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом — развитие у него ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсомоторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г. Л. Розенгарт-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми.

В последние годы исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников (1974) убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на 3-м месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Важно отметить, что это действие возникает задолго

до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в данный период.

Таким образом, есть основания считать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

2. В этих же исследованиях было установлено время перехода ребенка (на границе раннего детства) к собственно предметным действиям, то есть к овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Конечно, овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают и выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает хотя и главным, но все же лишь элементом ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение со взрослым отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эта связанность ребенка полем непосредственного действия, при которой наблюдается своеобразный «предметный фетишизм» — ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрыт» предметом и его свойствами, — неоднократно отмечалась исследователями.

Многие отечественные и зарубежные авторы отмечают, что в этот период происходит овладение предметно-орудийными операциями, формируется так называемый практический интеллект. По данным детальных исследований генезиса интеллекта у детей, проведенных Ж. Пиаже и его сотрудниками, именно в этот период происходит развитие сенсомоторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции.

Ф. И. Фрадкина (1946) считает, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены: происходит перенос

этих действий на другие предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий. Ф. И. Фрадкина экспериментально установила, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобщения становится возможным сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий.

Итак, есть основания полагать, что именно предметно-орудийная деятельность, в процессе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Данному положению, на первый взгляд, противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. Из бессловесного существа, пользующегося для общения со взрослыми эмоционально-мимическими средствами, ребенок превращается в говорящего человека, пользующегося относительно богатым лексическим составом и грамматическими формами. Однако анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что предметные действия, успешность их выполнения становятся для ребенка способом налаживаиия общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка. Следовательно, факт интенсивного развития речи как средства налаживания сотрудничества со взрослыми не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

3. После работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других в советской детской психологии установлено, что в дошкольном возрасте ведущая деятельность — игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне, а главное состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета

на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми.

На самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, действительный мотив. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению. В этом заключается ее ведущая функция.

4. Л. С. Выготский в самом начале 1930-х гг. выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение так влияет на развитие, а только «хорошее». Качество обучения все более и более начинает оцениваться именно по тому воздействию, которое оно оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. По вопросу о том, каким образом обучение влияет на умственное развитие, психологами проведено большое количество исследований. Здесь обозначались различные взгляды, которые невозможно специально рассматривать в данной статье. Отметим лишь, что большинство исследователей, как бы они ни представляли себе внутренний механизм такого влияния, какое бы значение ни приписывали разным сторонам обучения (содержанию, методике, организации), сходятся на признании ведущей роли обучения в умственном развитии детей младшего школьного возраста.

Учебная деятельность детей, то есть та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. При ее осуществлении у ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

5. Выделение ведущей деятельности подросткового периода представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи на этом поприще продолжают служить основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст в нынешних условиях обучения с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический.

Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но оно (влияние) не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредованно, через отношение ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми, с другими подростками, то есть только внутри всего комплекса происходящих изменений.

На возникновение в начале этого периода новой сферы жизни указывали многие исследователи. Наиболее ясно эту мысль выразил А. Валлон: «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость» (1967, с. 194).

В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина (Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, 1967), было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. В отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, в этой деятельности основное ее содержание — другой подросток, как человек с определенными личными

качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. В личном общении отношения могут строиться и строятся на основе не только взаимного уважения, но и полного доверия и общности внутренней жизни. Данная сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место.

Формирование отношений в группе подростков на основе кодекса товарищества и особенно тех личных отношений, в которых этот кодекс дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для становления личности подростка. Кодекс товарищества по своему объективному содержанию воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми людьми в данном обществе.

Деятельность общения выступает здесь своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение. Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных этических норм, которые опосредуют поступки подростков.*

Дело, однако, не только в этом. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой оформляются свойственные участникам взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, — одним словом, формируются личные смыслы жизни. Благодаря этому появляются предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально-учебный.

---

* Исследования Д. И. Фельдштейна убедили Д. Б. Эльконина в том, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится общественно полезная неоплачиваемая деятельность. Речь идет не об идеологическом конструкте ушедшей в историю общественной системы, а о таком типе деятельности, который обеспечивает, во-первых, оптимальное социальное развитие подростка; во-вторых, взаимодействие общества и ребенка в ситуации его перехода в новое состояние, то есть о социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. — *Прим. ред.*

В кратком обзоре мы могли представить только самые существенные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый». Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельностей у детей развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера.

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между овладением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действия с этими предметами происходят все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, его становление как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в

тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и превращение в ведущие не отменяет прежде существовавших, а лишь меняет их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

непосредственно-эмоциональное общение	— первая группа
предметно-манипулятивная деятельность	— вторая »
ролевая игра	— первая »
учебная деятельность	— вторая »
интимно-личное общение	— первая »
учебно-профессиональная деятельность	— вторая »

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей.

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими.

В... детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Прежде всего переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как кризис трех лет, а также переход от младшего школьного возраста к подростковому — «кризис

полового созревания». При сопоставлении симптоматики двух названных переходов между ними обнаруживается большое сходство. В обоих переходах появляется тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. При введении указанных переломных точек в схему периодов детского развития мы получим ту общую схему периодизации детства на эпохи, периоды и фазы.

Каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (раннего детства, детства, подросткового возраста) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации? Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого

развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями существующей системы, образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей.

Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве*

Исследованию психологических механизмов возникновения предметных действий у детей в истории детской психологии не очень повезло. Несмотря на чрезвычайную теоретическую и практическую значимость этой проблемы, ее изучение только начинается. Поэтому важно с самого начала правильно наметить принципиальные пути, по которым должно идти такое исследование, чем в значительной степени и определены настоящие заметки (см. также: Д. Б. Эльконин, 1977).

Традиция изучения предметных действий восходит к знаменитым исследованиям интеллекта человекообразных обезьян В. Келера. Проведенное затем К. Бюлером исследование использования элементарных орудий у детей самого раннего возраста дало повод для неоправданных аналогий и рассмотрения всего периода как «шимпанзеобразного». Вместе с тем исследование развития предметных действий у детей раннего возраста слилось с исследованием развития интеллекта. Стратегия заключалась в том, что ребенку предлагались разнообразные задачи, требовавшие для использования различных орудий-средств, и на основании того, как дети решали подобные задачи, ученые судили о появлении и развитии интеллекта.

В основе стратегии лежало прямо не формулируемое представление что развитие интеллекта, а тем самым и предметно-орудийных действий происходит при непосредственном столкновении ребенка с окружающим его миром предметов как физических объектов в системе «ребенок — вещь». Особенно четко эта позиция представлена в исследованиях Ж. Пиаже стадий развития сенсомоторного интеллекта. Его теоретическая схема развития интеллекта на этой стадии предполагает взаимодействие процессов ас-

* Вестник Московского Университета, «Психология», 1978, №3.

симиляции и аккомодации. Под процессом ассимиляции подразумевается включение предмета, с которым сталкивается ребенок, в уже имеющиеся у него схемы действий или движений, под процессом аккомодации — изменение последних под влиянием физических свойств новых объектов, включаемых в уже наличествующие схемы действий (см.: Ж. Пиаже, 1969).

Даже если принять позицию Ж. Пиаже, то взаимодействием процессов ассимиляции и аккомодации в самом лучшем случае можно объяснить совершенствование операционально-технического способа выполнения действия при переносе его на сходные, но не тождественные предметы или в сходные, но не тождественные тем, в которых действие возникло, условия. Однако взаимодействием процессов ассимиляции и аккомодации невозможно объяснять происхождение новых действий с новыми предметами, которые могут быть совершенно — ни по своей функции, ни по своему операциональному составу — никак между собой не связаны.

Раздумывая над исследованиями Ж. Пиаже, посвященными этим ранним периодам развития, я постепенно прихожу к выводу, что он, конечно, понимает роль взрослого в возникновении действий с предметами, понимает, что взрослый выступает источником образцов, если и не всех, то большего числа предметных действий, но ему совершенно безразлично, как появилась первоначальная схема действия — была ли она простым рефлекторным движением, возникла ли путем случайной пробы или была усвоена из совместной деятельности ребенка со взрослым. Важно, что она есть, и Ж. Пиаже интересует процесс ее дальнейших преобразований, который независим от предшествующей истории, от генетических корней и источников.

Почти все экспериментальные пробы, которые Ж. Пиаже включал в наблюдение над развитием действий в раннем детстве у своих детей, были построены по одному принципу. Подметив у ребенка новую схему действия, он ставил это действие в новые, в чем-то сходные, а в чем-то отличные условия и наблюдал за тем, как происходило дальнейшее изменение схемы действия.

В настоящей статье я не ставил перед собой задачи детального критического анализа концепции сенсомоторного интеллекта Ж. Пиаже. Это дело более подробного изложения. Однако в связи с указанными особенностями подхода

Ж. Пиаже к анализу процессов возникновения и развития действий с предметами у детей есть все основания полагать, что и ему не чуждо представление о некоторой шимпанзеподобности этого процесса.

Тенденция отождествления некоторых черт поведения человекоподобных обезьян и человека на ранних этапах онтогенеза существует сегодня и у некоторых советских физиологов.

В печати появилось краткое ннформационное сообщение доктора медицинских наук Л. Фирсова о том, что в Институте физиологии им. И. П. Павлова «свершилось долгожданное событие: две самки шимпанзе, Гамма и Сильва, принесли потомство!» (1977а). Рождение детенышей у шимпанзе в неволе — редкий случай, даже уникальный, и то, что исследователи, занимающиеся поведением высших обезьян, связывают с изучением развития детенышей большие надежды, естественно. Однако еще до окончания исследования автор склонен к далеко идущим выводам: «Поведение подростков и взрослых шимпанзе, даже при очень большой боязни впасть в антропоморфизм (очеловечивание животных), слишком напоминает наше собственное. Что же касается психомоторного развития шимпанзе в первые месяцы жизни, то, похоже, оно практически ничем не отличается от развития человеческого младенца» (1977б, с. 57). В третьем сообщении это предположение еще более уточняется: «В настоящее время стало общепризнанным, что человекообразные обезьяны (антропоиды) занимают выдающееся место среди других животных машей планеты. К этому следует добавить, что в первые месяцы жизни детеныши шимпанзе практически мало чем отличаются от ребенка» (1978, с. 103).

Интересно отметить, что некоторые факты, приводимые в этих предварительных сообщениях, находятся в противоречии с высказываемыми предположениями. Укажем лишь на два из них. Первый: детеныш шимпанзе с момента рождения цепляется за мать, находится при ней неотрывно и совершает вместе с ней все передвижения в пространстве; такие отношения сохраняются по крайней мере первые 2 месяца жизни. Лишь постепенно, к концу 1-го полугодия, ручки его перестают цепляться за мать. Ничего подобного нет у человеческого ребенка, который с момента рождения физически отделен от матери, а вместе с тем значительно более беспомощен, чех детеныш шимпанзе.

Уже одно это различие должно вести к принципиально иному ходу всего развития, в том числе и самых элементарных сенсомоторных актов. У человеческого младенца в силу специфической социальной ситуации — отсутствия непосредственной связи с матерью — все развитие протекает под флагом становления коммуникативных функций, что находит свое выражение в появлении в конце 2-го — начале 3-го месяца жизни своеобразного «комплекса оживления», впервые описанного Н. Л. Фигуриным и М. П. Денисовой (1929). Ничего подобного у детенышей шимпанзе нет.

Второй факт. Шимпанзенок Тимур, которому исполнилось 4 месяца, по словам Л. Фирсова, «уже начал осваивать предметный мир. Его интересует все, до чего он может дотянуться: резиновая трубка, фонендоскоп, пластмассовая игрушка, мамина рука, ложка, рожок, яблоко, которое ест его мать. Все это буквально притягивает малыша» (1977б, с. 56). Хорошо известно, что в первые месяцы человеческий младенец находится в горизонтальном положении и не умеет хватать, а если и делает попытки тянуться к предметам, то только к тем, которые подносит ему взрослый. Все отношения его с внешним миром происходят через мать или ухаживаюшик за ребенком взрослых.

Представляется, что нельзя сравнивать поведение детеныша шимпанзе и человеческого младенца, не подвергая анализу всю ситуацию развития, в особенности систему отношений с матерью. Заметим, что ситуация развития Тимура и Боя в некоторой степени «очеловечена» специальными лабораторными условиями и это может накладывать отпечаток на некоторые особенности развития и вызывать неоправданные аналогии.

В нашу задачу не входит, да и не может входить, детальный анализ фактов, полученных в этом исследовании, оно еще не закончено и полностью не опубликовано. Мы коснулись его только для того, чтобы указать на живучесть теорий «шимпанзеподобности», ведущих свое начало от попыток переноса знаменитых опытов В. Келера на эксперимент с маленькими детьми. А ведь с тех пор прошло более 50 лет!

* * *

Впервые в отечественной психологии П. Я. Гальперин указал на принципиальное отличие орудийных операций у

человека от феноменально сходного употребления вспомогательных средств высшими обезьянами. Он видел это отличие в том, что обезьяны предметом действуют так же, как и рукой; предмет у них становится как бы простым удлинением или придатком руки. У человека рука подчиняется требованиям орудийных приемов. Ее движения перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия, именно при усвоении орудийных операций для ребенка возникает и само орудие как та новая действительность, которой надо овладеть. Процесс овладения ребенком орудием — довольно трудное и длительное дело.

П. Я. Гальперин так описывает этот процесс на примере овладения ложкой как орудием приема пищи: «Сначала ребенок старается захватить ложку как можно ближе к рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с кулачком. Целесообразность этого намерения становится тотчас очевидной. После того как мама заставляет его взять ручкой ложку и они вместе зачерпывают кашку, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту, косо снизу вверх — и большая часть содержимого выливается. Ребенок действует так, как если бы он подносил ко рту свой кулачок. А ложка является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем вернее попадает в рот, чем ближе ее черпачок к самой руке. Простая «орудийная логика» ложки — она особенно ясно выступает, когда, зачерпнув жидкость, обдирают донышко ложки о край тарелки, — требует, чтобы наполненная ложка все время находилась в горизонтальном положении, была поднята сначала вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком вполне очевидно. Ложка в его руке еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки, и как таковое плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные орудийные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время строго горизонтально. Но еще долго впоследствии он пытается взять ложку (кулачком) ниже верхнего широкого конца ручки...» (1980, с. 197 — 198).

В этом описании П. Я. Гальперин указывает на необходимость довольно длительного обучения, но не раскрывает, в чем оно заключается, в частности остается неясной

функция тех образцов, которые в ходе обучения предлагает ребенку взрослый. Может создаться впечатление, что ребенок приспосабливается непосредственно к физическим свойствам орудия. Я сам держался этой же точки зрения и приводил этот пример как иллюстрацию превращения «ручной» операции в «орудийную» (Д. Б. Эльконин, 1961). Перестройка эта действительно происходит, но под влиянием приспособления не к физическим свойствам орудия, а к тому образцу, который предлагает взрослый. Именно в собственно «ручных» операциях орудие максимально прилажено к руке, а в «орудийных» происходит перестройка, но диктуется она логикой образца использования орудия, принятого в данном обществе.

Итак, можно предположить, что в действительности дело происходит иначе. Ведь на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе. Ребенку безразлично, как держать ложку — ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение руки ребенка, и ребенок не приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, кажущееся приспособление движений ребёнка к физическим свойствам орудия в действительности является опосредствованным через образец действия, в который и включается орудие.

Основное — путь совместной деятельности ребенка со взрослым, в процессе которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. В такой совместной деятельности взрослые организуют действие ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий. В этом процессе слиты воедино и усвоение общественной функции предмета, и технические приемы его осуществления.

Все высказанные предположения возникли у меня в ходе наблюдений над развитием предметных действий у своего внука Андрея в возрасте от 1 года до 2 лет.* Первый пример относится еще ко времени, когда Андрей не мог ни

* Некоторые из этих наблюдений уже были приведены мною в книге «Психология игры» (1978), но в другой связи.

самостоятельно ходить, ни правильно употреблять слова. Андрейка сидит у меня на коленях «верхом», и я делаю ими движения, при которых он подпрыгивает, и сопровождаю эти подпрыгивания словами: «Гоп! Гоп!» Внезапно я прекращаю эти движения. Андрейка смотрит на меня внимательно, а затем сам начинает подпрыгивающие движения и теребит меня, как бы приглашая к продолжению деятельности. Я вновь начинаю движения коленями и вновь прекращаю их. Он вновь возобновляет свои призывы.

Аналогичная картина происходит и в других случаях. Андрейка лежит, а я стучу по его ножкам и приговариваю: «Куй, куй ножку. Поедем по дорожке...». А в конце этой процедуры треблю его руками, и он смеется. После того как я заканчиваю эту «игру», он берет мою руку и направляет ее к своей ноге, приглашая меня продолжить «игру».

Приведенные факты свидетельствуют, что очень рано (до года) ребенок уже пытается вовлечь взрослого в продолжение приятного для него совместного действия.

Второй пример. С относительно раннего возраста (первой половины 2-го года жизни) Андрей стремился помогать взрослым. Едва я утром успевал подняться, как он открывал ящик для постельного белья и тащил меня к дивану, требуя, чтобы я убрал постель. Когда я складывал простыню и одеяло, он старался мне помочь. Затем обхватывал своими руками сложенное и нес к ящику, все время поглядывая на меня. Поднося спальные принадлежности к открытому ящику, он укладывал их туда и говорил: «Так!». Тщательно следя за последовательностью, в которой укладывались эти вещи, он, когда все было уложено, сам закрывал ящик и, смотря на меня, произносил свое: «Так!».

Третий пример. Андрей не умеет слезать с дивана. Он пытается опуститься с него головой вперед или как-то боком. Бабушка учит его правильно проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ножками наружу; затем опускает одну его ногу, потом другую, приговаривая все время: «Вот так! Вот так!». В последующих попытках бабушка уже только поддерживает мальчика, помогая ему провести соответствующее движение и поощряя его: «Так! Так! Молодец!».

Через некоторое время Андрей опять оказывается на диване. Он самостоятельно поворачивается к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать ноги одну за другой. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба,

так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: «Анько, молодец!».

Четвертый пример. Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило ко всевозможным «авариям». Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие.

Во всех примерах ясно выступает важное обстоятельство: для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно со взрослым, или ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, — взрослый и совместная деятельность с ним. Второе, не менее важное обстоятельство: общий смысл может быть реализован только в том случае, если действие производится так, как показал взрослый. Именно на этой основе происходит своеобразная «ритуализация» порядка выполнения действий, в процессе которых реализуются образец действия и постоянное подравнивание действия к образцу.

В перечисленных примерах не вполне четко просматривается чисто операционально-техническая сторона действий. Приведем несколько примеров, в которых и эта сторона действий представлена достаточно ясно.

Пятый пример. Андрей играет небольшим мячиком. Мячик закатывается под шкаф, Он ложится на пол и пытается достать мячик рукой, после неудачных попыток внук обращается ко мне за помощью. Я иду с ним в другую комнату, и мы берем длинную палку. Оба ложимся на пол и вместе пытаемся выкатить мячик и достаем его. После этого, как только мячик или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: «Дедик, палку!». Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет. Его попытки еще очень несовершенны и часто заканчиваются безрезультатно. После нескольких попыток он обращается ко мне: «Дедик, сам!», — то есть я должен достать предмет. Мы вместе, держась за палку, достаем предмет.

Шестой пример. Андрею купили маленький заводной

автомобильчик. Сначала автомобиль заводил кто-нибудь из взрослых. Андрейка ставил его на пол и отпускал. Затем я сделал попытку научить его заводить машинку ключиком. Андрей держал автомобильчик в одной руке, а ключик в другой. Мы вместе направляли руку с ключом в отверстие, и так как поворачивать ключ ему было трудно, то заводил я. Потом Андрей пытался делать это самостоятельно. Он брал в одну руку автомобильчик, а в другую ключ и направлял его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не мог его повернуть и тогда обращается ко мне: «Дедик, сам!»... Лишь через 2 — 3 мес. он научился заводить автомобиль, производя все операции самостоятельно и лишь поглядывая на взрослого как бы в поисках оценки правильности производимого действия.

Последние примеры представляют интерес в том отношении, что ребенок раньше выделяет на основе показанного ему образца действия общую функцию предмета: палкой достает недоступные предметы, ключиком заводит автомобильчик. Лишь затем начинается освоение операционально-технического состава действия, которое протекает внутри образца. Таким образом происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию, а включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия (брать палку за конец; держать ключик за его крылышки и вращать и т. п.).

Анализ процесса освоения ребенком предметного действия осложнен по крайней мере двумя обстоятельствами: во-первых, в уже сформировавшемся действии, в его операционально-техническом содержании сняты и функции орудия, и образец, по которому оно строилось, и его смысл, то есть то, ради чего оно производится; во-вторых, тем, что когда взрослый производит совместно с ребенком действие или показывает его в определенной ситуации, то образец также выступает в нерасчлененном виде.

Наблюдения свидетельствуют, что ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности производимого действия только тогда, когда оно освоено (ребенок владеет им в самостоятельной деятельности), то есть когда образец действия ребенком уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образец, а так как носитель образца — взрослый, то и сам процесс формирования для ребенка имеет смысл отно-

шения со взрослым. Даже на последнем этапе освоения действия, когда кажется, что ребенок ориентирует отдельные операции на те или иные физические свойства орудия, в действительности ориентация опосредствована отношением со взрослым. Сказанное подтверждает «прикованность» ребенка к взрослому на всем протяжении формирования, внешне выражающуюся в словах «Так! Так!», в вопросительных взглядах, в поисках помощи и т. п.

Таким образом, процесс овладения предметным действием неразрывно связан с построением самим ребенком образца этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый. И именно этим формирование предметных действий принципиально отличается от других видов действий — функциональных, результативных и т. п.

Совершенно неожиданное для нас подтверждение сказанного получено в исследовании М. Г. Елагиной (1977 а, б), проведенном под руководством М. И. Лисиной и посвященном вопросу возникновения активной речи у детей раннего возраста в процессе сотрудничества со взрослыми. Суть экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослыми. Взрослый в течение некоторого времени действовал с предметом (матрешка, заводная курочка и т. п.) перед ребенком и называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал «игру» и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел и хотел достать предмет, но не мог этого сделать сам. Возникала ситуация затруднения. Взрослый, находившийся рядом, помогал ребенку лишь в том случае, если ребенок, обращаясь к нему за помощью, соответствующим словом называл предмет. Если просьба осуществлялась другими средствами, взрослый называл предмет, но не давал его ребенку и поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь ко взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения. Из 33 детей в возрасте от 1 года 1 мес. до 1 года 7 мес. научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предмет словом, предлагавшимся взрослым.

Для обсуждаемого нами вопроса существен не результат а процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе тщательной

фиксации поведения детей и движения их глаз М. Г. Елагина выделила три основных периода. В первом периоде главный компонент ситуации — предмет. Ребенок непосредственно тянется к нему, сопровождая свои попытки достать предмет мимическими и интонационально-выразительными эмоциональными компонентами, носящими характер воздействия на взрослого. Не приводя к желаемому результату, они могут нарастать по силе, превращаясь в выражение неудовольствия, и переходить к похныкивание или даже плачу.

Во втором периоде главным компонентом ситуации становится взрослый. Происходит это постепенно. Сначала ребенок переводит свой взгляд с предмета на взрослого и обратно и наконец останавливается на взрослом. На первый план выступают разнообразные речевые средства, которые ребенок опробует. Меняются двигательные компоненты поведения; вместо непосредственных попыток достать предмет, возникают указательные жесты и жесты-пробы. Изменяются и отношения со взрослым. В одних случаях дети смущаются: намеренно не смотрят на взрослого, теребят фартучек, разглядывают свои ладошки, смотрят в пол. Попытки взрослого заставить ребенка посмотреть на него вызывают негативную реакцию — ребенок отворачивается, закрывает глаза. В других случаях дети переходят к эмоциональному воздействию на взрослого: прижимаются к нему, ласкаются, поглаживают и т. п. Эти разные но внешнему виду формы отношений по значению одинаковы: дети стремятся вывести взрослого из состояния нейтралитета, обратить внимание взрослого на свои попытки.

Наконец, в третьем периоде слово становится центром ситуации. Ребенок смотрит на взрослого, сосредоточиваясь на его губах, присматривается к артикуляции. Появляются первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строит артикулярно-произносительный образ слова. Неадекватные речевые пробы исчезают, — и ребенок произносит требуемое слово — название предмета.

М. Г. Елагина отмечает чрезвычайно интересный факт, заключающийся в том, что, назвав предмет и получив его от взрослого, дети не уходят и не продолжают прерванную деятельность с предметом, а вызывают взрослого на повторение ситуации. Одни из них возвращают предмет взрослому и идут на то место, где находились в самом начале

эксперимента; другие сами пытаются поставить игрушку туда, где она стояла, третьи только прикасаются к предмету, обозначая его получение.

Слово в созданной экспериментальной ситуации выступало как орудие-средство в своей собственно коммуникативной функции. Процесс формирования использования слова показывает: ребенок сначала ориентируется, в общем смысле ситуации как коммуникативной, затем как заставляющей его употребить слово для вовлечения взрослого и, наконец, как требующей определенного слова во всей его операциональной конкретности. Схематически этот процесс можно описать так: надо обратиться к взрослому; надо обратиться к взрослому посредством слова; надо обратиться к взрослому посредством определенного слова. На последнем этапе ребенок активно ищет и создает ту артикулярно-произносительную форму, которая является образцом используемого слова.

М. Г. Елагина показывает, что полностью развернутым процесс бывает только в первом опыте. В последующих опытах, с другими словами, процесс свертывается, ребенок сразу перходит к ориентации в артикулярно-произносительных особенностях слова, к активному созданию образа требуемого слова. Это свидетельствует о том, что ориентация в смысле ситуации и в функции слова как орудия коммуникации, раз возникнув; сохраняется и не требует особых повторений. Использование каждый раз нового слова требует активного построения его артикуляторно-произносительного образа.

Активное овладение словом как орудием-средством коммуникативной деятельности поучительно еще и в том отношении, что материальные свойства, на которые ребенок должен ориентироваться при создании артикуляторно-произносительного образа слова, даны только в форме произносимого взрослым слова и с ним нельзя произвести совместных со взрослым действий, как, например, с палкой.

Наши предположения о природе и процессе усвоения ребенком предметных действий могут быть сведены к следующему.

1. Предметные действия, то есть действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования, формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого.

2. В связи с этим весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступает с взрослым, благодаря чему и возникает тенденция следовать образцу действия, показываемому взрослыми. Выяснение этого смысла — необходимая фаза всего последующего освоения действия ребенком.

3. При освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет совместно со взрослым, решая определенные задачи.

4. Получаемый после осуществления предметного действия результат не может служить критерием правильности употребления предмета-орудия. Таким критерием выступает только соответствие образцу, носитель которого — взрослый.

5. Освоение операционально-технической стороны предметного действия невозможно путем прямого прилаживания действия к образцу, содержащемуся или в совместном действии, или в простом показе. Оно осуществляется в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием.

6. Создание ребенком образа действий с предметом-орудием происходит в результате разнообразных проб. Однако они входят в образ действия только на основе санкции взрослого, то есть если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Построение образа действия с предметом-орудием не есть одномоментный акт.

7. Ориентация ребенка на образец действия, показываемый взрослым, не непосредственна, она опосредована образом действия, создаваемым самим ребенком в ходе совместной работы с взрослым. Возникновение этого образа и знаменует собой конец формирования предметного действия.

8. Непосредственное приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в образ действия, постепенно создаваемый ребенком.

9. Процесс формирования образа действия с предметом-орудием есть одновременно процесс отождествления ребенка с взрослым.

Для меня все эти предположения имеют не только значение раскрытия психологического механизма формирования предметных действий. В своей статье, посвященной проблемам периодизации детства (Д. Б. Эльконин, 1971),

я высказал предположение, что всякому периоду, характеризующемуся усвоением операционально-технической стороны деятельности в предметном мире, предшествует период освоения мотивационно-потребностной стороны деятельности людей. Приведенные в этой статье соображения дают основания полагать, что и освоение отдельного предметного действия построено по тому же принципу. Освоению операционально-технической стороны отдельного действия у ребенка предшествует выяснение смысла этого освоения в системе отношений со взрослым.

Наше предположение, заключающееся в том, что при формировании предметного действия имеет место сложное взаимодействие ребенка и взрослого, выступающего как образец, позволяет сделать вывод, что с определенного момента развития ребенок — это всегда «два человека» — Он и Взрослый. А не может ли быть, что именно внутреннее взаимодействие этих «двух человек», живущих в одном ребенке, раскроет нам процесс развития как процесс самодвижения?

Развитие личности ребенка-дошкольника*

Переход от раннего детства к дошкольному возрасту

В раннем детстве (от 1 года до 3 лет) деятельность ребенка со стороны его взаимоотношений со взрослыми может быть охарактеризована как совместная деятельность. Б. Г. Ананьев по этому вопросу писал: «Взрослый, родной человек не только «подставляет» вещи для детской игры, но и приучает ребенка к игре и формирует отношения ребенка к известным предметам его действий. В известном смысле слова было бы правильнее сказать, что предметное действие ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим.

Еще до начала активной речи ребенка именно это «содействие» взрослого выполняет функцию коммуникации и руководства. Оно выражается не только в показе действия с предметом или качеств предмета, не только в приучении к нормативности и регулярности жизни (приучение к режиму жизни, приучение к дозволенным действиям, запрет действий недозволенных), но и в постоянстве оценочных воздействий на ребенка» (1980, т. II, с. 110).

На протяжении раннего детства в совместной деятельности с взрослыми и под их руководством ребенок овладевает основными предметными действиями. Многие из действий, которые осваиваются в этот период, дети могут производить только при непосредственной помощи и при участии взрослых. Однако по мере овладения действиями дети начинают производить их самостоятельно. Уже на 2-м году жизни ребенок научается самостоятельно ходить; на 3-м году движения ребенка (бег, ходьба, лазанье) становятся все более совершенными и координированными. Ов-

* «Психология личности и деятельности дошкольника». Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина

ладевает ребенок и некоторыми тонкими движениями кисти рук и пальцев, научается, например, держать карандаш и проводить им линии и штрихи, застегивать пуговицу, пускать волчок и т. п. При правильно поставленном воспитании к 3 годам ребенок может самостоятельно есть, умываться, одеваться и делать многое другое.

Глубокие изменения происходят и в овладении языком. Речь становится основным средством общения ребенка со взрослыми. Руководство поведением ребенка со стороны взрослых приобретает все более речевой характер. Появляется умение отделять самого себя от своих действий, на которое указывал еще И. М. Сеченов: «Когда ребенок на вопрос: «Что делает Петя?» отвечает от себя совершенно правильно, то есть соответственно действительности: «Петя сидит, играет, бегает», анализ собственной особы ушел у него уже на степень отделения себя от своих действий» (1952, с. 261).

Поведение взрослых, характер их отношений между собой, способы их действий с предметами становятся для ребенка образцом для воспроизведения. Взрослый, его манеры и действия становятся предметом подражания. Это находит свое выражение в том, что к концу раннего детства возникает ролевая игра, в процессе которой ребенок начинает узнавать в своих действиях действия взрослых людей, отождествлять свои действия с действиями взрослых, называть на этой основе себя именем взрослого человека.

Н. М. Щелованов указывает: «Эти успехи в развитии ребенка на протяжении 3-го года жизни качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей в развитии ребенка этого возраста и сам он еще очень беспомощен, однако постепенное развитие на 3-м году жизни ребенка делает его все более самостоятельным» (Воспитание детей раннего..., 1955, с. 192).

По данным Л. А. Порембской, самостоятельность проявляется еще в преддошкольном возрасте и заключается в том, что каждый здоровый ребенок в узкой сфере своей практической жизни и в пределах собственных небольших возможностей стремится действовать без помощи взрослых, выказать некоторую независимость от взрослых.

Проявление самостоятельности во всем том, в чем ребенок действительно может обойтись без помощи взрослых, приобретает характер тенденции к самостоятельности, стремления действовать независимо от взрослых, без их

помощи преодолевать некоторые трудности даже в сфере, еще недоступной ребенку. Это находит свое выражение в словах «я сам».

Желания детей преддошкольного возраста обычно удовлетворяются ухаживающими за ними взрослыми. Между желаниями ребенка и взрослого, как правило, нет особых расхождений. В тех случаях, если ребенок хочет что-либо недозволенное или невозможное, взрослые быстро переключают его внимание на другой привлекательный предмет. Желания ребенка неустойчивы, быстро преходящи, и управление ими обычно осуществляется путем замены новым или более привлекательным предметом.

Возникновение стремления к самостоятельности означает одновременно появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желанием взрослых, что, в частности, подтверждается настойчивым «я хочу».

Естественно, новые тенденции, усиливающие активность ребенка, приводят к возникновению новых взаимоотношений со взрослыми. Как в зарубежной, так и в советской литературе неоднократно отмечались возникающие в этот период трудности воспитания (проявления у ребенка себялюбия, ревности, упрямства, негативизма и «обесценения»). Особый интерес представляют те работы, в которых раскрываются конкретные условия появления негативизма у детей.

Так, А. Н. Голубева, изучая случаи упрямства у детей младшего дошкольного возраста, отметила, что упрямство носит избирательный характер. Не наблюдалось ни одного случая упрямства по отношению к своим ровесникам. Как правило, оно возникало по отношению к взрослым, причем к совершенно определенным лицам.

А. П. Ларин отмечал, что упрямство иногда возникает рано, при неблагоприятных условиях воспитания. Вначале упрямство может носить избирательный характер, то есть иметь своим объектом одного человека, если сопротивление воле ребенка вызывается только этим человеком. Но постепенно упрямство может распространяться на других лиц или на всех взрослых. Анализируя причины возникновения упрямства, А. П. Ларин пришел к заключению, что оно возникает при ущемлении свободы ребенка, то есть при ограничении его самостоятельности и инициативы.

В зависимости от соотношения требовательности и уважения к ребенку со стороны взрослых А. П. Ларин выделя-

ет несколько видов упрямства. Упрямство не возникает и развитие протекает нормально без всяких конфликтов тогда, когда между требовательностью и уважением существует равновесие. Если требовательность значительно превышает уважение, то возникает упрямство типа «обиженных», когда требовательность очень мала, а уважения много, то констатируется упрямство «баловня». Возможно и такое положение, при котором к ребенку не предъявляют никаких требований и не проявляют никакого уважения; тогда это случай упрямства «безнадзорности».

В описанной классификации правильно указаны основные причины, приводящие к упрямству. Они лежат внутри отношений взрослого и ребенка. Эти отношения не остаются константными, и их изменения, особенно в младшем возрасте, целиком зависят от взрослых, которым необходимо устанавливать правильные соотношения между требовательностью и уважением. Отношения, которых на одном уровне развития ребенка было достаточно для проявления самостоятельности, могут стать стеснительными на другом уровне, и если их вовремя не изменить, то возникнут условия для упрямства ребенка. Случаи упрямства в данной ситуации — симптом того, что в развитии ребенка произошли какие-то существенные сдвиги, а сложившиеся отношения между взрослыми и ребенком больше не соответствуют новому уровню его развития.

На границе раннего детства и дошкольного возраста симптомы упрямства и негативизма, возникающие в поведении ребенка, показывают, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но «кризис» возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно, в определенных пределах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются. Таким образом, «кризис» поведения, часто наблюдаемый в трехлетнем возрасте, возникает лишь при определенных условиях и вовсе не обязателен при соответствующих изменениях во взаимоотношениях ребенка и взрослых.

А. Н. Леонтьев по этому поводу справедливо писал: «В

действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса вовсе может не быть, потому что психическое развитие ребенка является не стихийным, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием» (1983, т. II, с 288).

Какие же изменения в развитии, появляющиеся в конце раннего детства, приводят к необходимости перестройки отношений ребенка и взрослых, к переходу в дошкольный возраст? В конце раннего детства возникают тенденции к самостоятельной деятельности. За ними лежит не только отделение себя от своих действий, но и отделение себя от взрослого. А это связано с психологическими изменениями в самом содержании действий. В раннем детстве действия ребенка непосредственно вызываются предметами. До конца раннего детства желания ребенка не существуют для него как его личные желания. Взрослые подменяют один притягательный для ребенка предмет другим или вовсе запрещают ребенку действовать с притягательным предметом.

Тенденции к немедленному осуществлению действий с предметами в раннем детстве связаны с расширяющейся активностью и безудержной исследовательской деятельностью. Многократное несовпадение тенденций к действию с реально проводимыми ребенком действиями приводит к выделению этих тенденций, к превращению их в собственные желания ребенка, могущие не совпадать с желаниями взрослого. Возникновение личных (собственных) желаний перестраивает действие, превращая его в волевое. На этой основе открывается возможность для соподчинения желаний, а следовательно, и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для широкого развития в дошкольном возрасте творческих типов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации.

В переходный от раннего детства к дошкольному возрасту период личные желания носят еще форму аффекта. Не ребенок владеет своими желаниями, а они владеют им. Он находится во власти своих желаний так же, как раньше находился во власти аффективно притягательного предмета. Упрямство и негативизм носят гипобулический харак-

тер, являясь уже по своему содержанию волевыми. Власть собственных желаний над ребенком особенно ярко проявляется в тех случаях негативизма, когда ребенок, раз сказав «хочу» или «не хочу», продолжает на этом настаивать, несмотря на предложение взрослым более привлекательного предмета.

В этот период происходит распад прежних форм аффекта и прежних форм совместной деятельности, рождение личных желаний и тенденций к самостоятельности по их осуществлению. Возникают предпосылки развития личности.

Теория развития личности ребенка-дошкольника

Среди зарубежных психологов, занимающихся проблемами дошкольного детства, особое место занимает Ж. Пиаже. Хотя он не опубликовал работы, специально посвященной особенностям развития личности в дошкольном возрасте, во многих его исследованиях собран большой фактический материал по дошкольному детству. В исследованиях Пиаже мы находим — хотя и специально не формулируемую им — теорию этого возраста. Эта теория теснейшим образом связана со всей концепцией развития мышления и поведения, развиваемой Пиаже.

В работе, посвященной первому году жизни ребенка, Пиаже приходит к допущению, что младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, которым мы можем определять как «солипсизм первого года». По мысли Пиаже, социальная жизнь и логическая мысль развиваются у ребенка поздно, во всяком случае за границами дошкольного возраста. На пути от абсолютного солипсизма до социализированного логического мышления и специфически социальных форм общения дошкольному возрасту принадлежит место промежуточного звена.

Аутизм и логическое мышление представляют собой два полюса: один — чисто индивидуальный, другой — социальный. Дошкольный период, с точки зрения Пиаже, выступает промежуточным между полюсами. В этот период начинается вытеснение нормами социального поведения и логической мысли взрослых первичного аутистического мышления и поведения младенца. Это промежуточное состояние, свойственное ребенку дошкольного возраста, Пиаже назвал эгоцентризмом, который является своеобразным компромиссом между изначальным солипсизмом и

постепенной социализацией. Именно поэтому, по мысли Пиаже, степенью эгоцентризма можно измерять продвижение ребенка по пути от одного полюса к другому. Чем выше степень эгоцентризма, тем ближе ребенок к начальной точке пути, и наоборот.

«Мы назвали мысль ребенка эгоцентрической, — пишет Пиаже, — желая сказать, что эта мысль остается еще аутистической по своей структуре, но что ее интересы уже не направлены исключительно на удовлетворение органических потребностей игры, как при чистом аутизме, но направлены также и на умственное приспособление, подобно мысли взрослого» (1932, с. 374).

При объяснении причин эгоцентризма Пиаже исходит из характера деятельности, типичной для дошкольного возраста. Так, он пишет: «Однако ясно, что с точки зрения генетической необходимо отправляться от деятельности ребенка, чтобы объяснить его мысль. А эта деятельность, вне всякого сомнения, эгоцентрична и эгоистична. Социальный инстинкт развивается в ясной форме поздно. Первый критический период в этом отношении надо отнести к 7 — 8 годам» (там же, с. 377). Таким образом, корни эгоцентризма Пиаже видит в асоциальности ребенка и в своеобразном характере его деятельности, которая является эгоцентрической, эгоистической.

Основной деятельностью ребенка дошкольного возраста Пиаже считает игру. Согласно Пиаже, именно в дошкольном возрасте ребенок живет одновременно в двух сферах — игры и действительности. При этом сфера игры для ребенка более реальна, чем сфера действительности. «Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противополагается, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» (там же, с. 402).

Таким образом, ребенок живет как бы в двух мирах, в двух сферах реальности. Борьба этих сфер есть выражение борьбы изначального биологического в ребенке, аутистической замкнутости, «вечно детского» с навязываемым ему извне социальным, логическим. Такова в общих чертах концепция Пиаже о дошкольном возрасте.

Взгляды Пиаже на развитие ребенка, в частности на особенности развития в дошкольном возрасте, еще в начале 1930-х гг. были подвергнуты критике Л. С. Выготским (1983, т. 3, с. 145 — 146). Прежде всего, нельзя признать

правильным положение Пиаже, что развитие ребенка идет от аутизма к социальности, а сам ребенок на ранних ступенях развития представляет собой существо, замкнутое в себе и отделенное от социального мира взрослых. Факты свидетельствуют, что в самые ранние периоды жизни ребенок связан с взрослыми чрезвычайно тесно. Специфические реакции на ухаживающих взрослых (человеческое лицо и голос) возникают очень рано, в конце 2-го месяца жизни. По имеющимся экспериментальным данным, поисковая деятельность, направленная на внешний мир, также возникает очень рано и чрезвычайно интенсивно развивается именно в первые годы жизни ребенка.

Внутренний мир, мир собственных желаний начинает выделяться для ребенка позже, чем внешний мир, — это происходит на основе общения ребенка со взрослыми, а не до него.

Положению Пиаже об изначальной асоциальности ребенка Л. С. Выготский противопоставил идею об изначальной социальности ребенка, о развитии от социальности к индивидуальному.

Однако это положение Выготского верно только в своей первой части. Ребенок на всем протяжении своего развития — существо социальное. Получается, что, будучи первоначально теснейшим образом связан с обществом, ребенок постепенно изолируется от него, а эти связи по мере формирования личности и сознания слабеют. Каждая ступень самостоятельности, связанная с усвоением общественного опыта, есть одновременно не ослабление связей с обществом, не ослабление социальности, а лишь качественное изменение ее формы. На каждом этапе своего развития ребенок является членом общества и связан с обществом самыми тесными узами. Вне этих связей он существовать не может. Изменяется лишь место ребенка в системе общественных отношений, характер связи с обществом.

Игра — основной тип деятельности ребенка-дошкольника. Однако нельзя согласиться с Пиаже, считающим, что игра является эгоцентрической и эгоистической деятельностью и представляет особый мир, в который ребенок стремится уйти от мира принуждения и реальности взрослых. Наоборот, игра (в той ее специфической форме, которая типична для дошкольного возраста) социальна и по своему происхождению, и по содержанию. «Символизм» игры, ссылаясь на который, Пиаже пытается доказать ее

эгоцентрический характер, — показатель отвлечения ребенка от предметного содержания человеческой деятельности с целью более глубокого проникновения в мир социальных отношений взрослых.

Представление Пиаже об игре как об эгоцентрической деятельности и об отсутствии настоящего сотрудничества детей в играх не соответствует фактам. Наоборот, при правильном руководстве группа играющих детей становится настоящим коллективом, в котором представлены и реализуются разнообразные формы сотрудничества. Игра, вопреки мысли Пиаже, не выражение аутизма и эгоцентризма, а школа тех форм коллективизма, которые доступны детям этого возраста.

Пиаже утверждает, что в игре дети не понимают друг друга и каждый стремится к воплощению своих собственных тенденций и желаний. Факты свидетельствуют, что дети хорошо понимают друг друга; они договариваются о распределении ролей, совместно создают условия для воплощения общего игрового замысла, критикуют друг друга, вступают в ходе игры в реальные (а не символические) отношения.

В поздних работах Пиаже включает проблему эгоцентризма в более общую проблему отношений субъекта и объекта, ребенка и предмета. Рассматривая поведение как основную форму обмена между организмом и средой, Пиаже выделяет в нем два основных процесса — ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляция — включение предмета в схемы действия ребенка; аккомодация — изменение действий ребенка, приспособление их к предмету.

По мнению Пиаже, процесс развития идет от преобладания ассимиляции ко все большей и большей аккомодации. С этой точки зрения, игра ребенка есть деятельность, в которой наиболее рельефно выражена ассимиляция, и дошкольный период есть период перехода от преобладания ассимиляции к преобладанию аккомодации. Однако, как показывает анализ, введение эгоцентризма как характерной черты дошкольного периода в более широкий контекст отношений обмена между ребенком и действительностью, по существу, ничего не меняет во взглядах Пиаже на эту проблему.*

---

* Отмечая неправильность основной концепции Пиаже в отношении дошкольного возраста, мы должны подчеркнуть, что в его исследованиях содержатся фундаментальные данные, мимо которых не могут пройти

В отечественной психологии с оригинальной теорией дошкольного возраста выступил Л. С. Выготский. Он полагал, что самое существенное в развитии ребенка и его сознания заключается не в изолированных изменениях отдельных функций (внимания, памяти, мышления), а в развитии личности ребенка в целом. «Этот рост и развитие сознания, — писал Л. С. Выготский, — в первую очередь сказываются в том, что изменяется отношение между отдельными функциями» (1956, с. 430).

К важнейшей особенности дошкольного возраста следует отнести появление новой системы функций, в центре которой становится память. То, что память становится в центр сознания, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие в этот возрастной период. Прежде всего у ребенка изменяется мышление: оно приобретает возможность действовать в плане общих представлений. Это первый отрыв от чисто наглядного мышления и, следовательно, возможность установления таких связей между общими представлениями, которые не были даны в непосредственном опыте ребенка. Первая ступень отвлеченного мышления значительно расширяет круг доступных для ребенка обобщений. Одновременно увеличиваются и возможности его общения. (Ребенок может общаться с окружающими не только в связи с непосредственно воспринимаемыми предметами, но и по поводу представляемых, мыслимых предметов.)

Второе следствие — перестройка интересов и потребностей ребенка. Интересы начинают определяться «смыслом, который представляет для ребенка данная ситуация, и не только она, но и то значение, которое ребенок вкладывает в эту ситуацию. Возникает первое эффективное обобщение, возникает замещение и переключение интересов» (там же, с. 432).

Третье следствие — ребенок переходит к новым типам деятельности со своеобразным отношением мысли и действия. Появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Эти типы деятельности могут быть названы творческими.

Наконец, в дошкольном возрасте у ребенка впервые возникают внутренние этические инстанции, а также начальные общие представления о природе, о самом себе,

исследователи этого периода.

появляется первый абрис детского мировоззрения. Два последних новообразования Л. С. Выготский связывает с тем, что дошкольный возраст — первый, совершенно лишенный детской амнезии, свойственной ранним возрастам. Такова в кратких чертах теория Л. С. Выготского относительно дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте фактически наблюдаются все изменения, на которые указывал Л. С. Выготский. Так, дошкольник действительно переходит к новым типам деятельности, у него интенсивно развивается память, он начинает мыслить общими представлениями, у него изменяются желания и интересы, возникают первые этические инстанции и зачатки мировоззрения.

Однако нельзя согласиться с объяснением Л. С. Выготским оснований для всех этих новообразований. Он ставит их в связь с господствующим положением памяти в дошкольном возрасте. Сам факт интенсивного развития памяти именно в этот период не подлежит сомнению. Ошибочна лишь попытка объяснить все изменения особым положением памяти в структуре сознания ребенка-дошкольника. Даже появление игры — ведущего типа деятельности в этот период — Л. С. Выготский пытается вывести из особого положения памяти. Получается, что не деятельность, не конкретные отношения между ребенком и взрослым, складывающиеся в этот период, определяют развитие сознания и его отдельных функций, а, наоборот, развитие отдельных психических процессов и изменение их функциональной структуры определяют развитие деятельности и отношений ребенка со взрослыми. Такое представление не соответствует действительности, и здесь Л. С. Выготский фактическое положение вещей приносит в жертву своей схеме развития межфункциональных связей как центральному моменту в психическом развитии.

Важно признать, что все те новообразования, на которые указывает Л. С. Выготский, существенно характеризуют процессы психического развития, присущие дошкольному возрасту. Однако они, во-первых, не объясняют всех происходящих изменений, во-вторых, характеризуют развитие личности не с самой существенной стороны. Нельзя согласиться с Л. С. Выготским, будто сумма всех этих изменений ведет к изменению именно личности ребенка.

Ближе к существу вопроса о формировании личности Л. С. Выготский подходит, когда характеризует возникаю-

щий в дошкольном возрасте тип обучения как промежуточный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста, и реактивным, присущим школьному возрасту (этот промежуточный тип он называет спонтанно-реактивным). Ребенок в дошкольном возрасте уже может обучаться по программе взрослого (учителя), однако лишь в меру того, как программа учителя становится его собственной программой. Здесь Л. С. Выготский вплотную подходит к характеристике существенных отношений между ребенком и взрослым, определяющих процессы развития. К сожалению, положение об особых отношениях ребенка и взрослого в дошкольном возрасте не нашло подробного раскрытия в работах Л. С. Выготского.

Позднее на основе обобщения многих исследований попытку построить теорию развития ребенка в дошкольном возрасте сделал А. Н. Леонтьев, который исходил из того, что «изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его (ребенка — Д. Э.) психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней» (1983, т. II, с. 284 — 285). Особое значение А. Н. Леонтьев придавал при этом понятию ведущей деятельности. «...Можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» (там же).

По мысли А. Н. Леонтьева, смена одного вида деятельности другим связана с возникновением новых мотивов. А. Н. Леонтьев считает, что ведущая деятельность дошкольного возраста — игра, возникающая на его грани с ранним детством.

Обобщая результаты исследований А. В. Запорожца, Т. О. Гиневской, З. М. Истоминой, З. В. Мануйленко, Я. З. Неверович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной, Д. Б. Элько-

нина, А. Н. Леонтьев приходит к заключению, что дошкольное детство — это период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта — единство личности. Именно потому, что дошкольное детство есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен.

Фактическое складывание личности А. Н. Леонтьев связывает с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении соподчинением мотивов. «Только в дошкольном возрасте мы можем впервые обнаружить эти, более высокие по своему типу, соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие». Анализируя относящиеся к этому вопросу факты, характеризующие деятельность ребенка в дошкольном возрасте, А. Н. Леонтьев приходит к заключению, что характерной особенностью деятельности, возникающей в дошкольном возрасте, является то, что она все более побуждается и направляется не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

«С точки зрения проблемы становления личности, мы придаем факту появления первых узелков в деятельности ребенка особо важное значение, — пишет А. Н. Леонтьев. — Ведь из этих узелков, связывающих между собой отдельные целенаправленные процессы так, что одни вступают в подчиненное отношение к другим, и начинает сплетаться тот общий узор, на фоне которого затем постепенно выделяются главные смысловые линии деятельности человека, характеризующие его личность». «Вот почему, — продолжает автор, — так важен тот период в развитии ребенка, когда происходит формирование этих первых соподчинений в его деятельности, когда вырабатываются сами механизмы этих соподчинений. Этот период и падает на начало дошкольного детства. Около 3 лет появляются лишь первые признаки формирования этих соподчинений, к 7 годам они уже достигают своего полного выражения».

Выделение указанных изменений в общем строении де-

ятельности А. Н. Леонтьев считает решающим и связывает с ними все те конкретно-психологические изменения, которые наблюдаются в дошкольном возрасте. Среди них А. Н. Леонтьев особо выделяет развитие произвольности некоторых отдельных процессов.

Теоретические положения, сформулированные А. Н. Леонтьевым, значительно развивают наши представления о формировании личности ребенка в дошкольном возрасте. Выделенное им центральное звено — соподчинение мотивов в деятельности — действительно является центральным и стоит в непосредственной связи с формированием личности. Однако в этой теории недостает одного звена. Остается неразработанным вопрос о тех новых взаимоотношениях между ребенком и взрослым (обществом), которые возникают в самом начале дошкольного возраста, на его границе, а затем развиваются на протяжении всего этого периода. А. Н. Леонтьев обошел вопрос об источниках, которыми питается развитие в дошкольном возрасте, в частности возникающая иерархия мотивов.

Чтобы приблизиться к более полному пониманию процессов формирования личности в дошкольном возрасте, необходимо в центр поставить вопрос об отношениях ребенка и взрослого. К концу раннего детства происходит распад совместной деятельности ребенка со взрослыми. Ребенок начинает отделять свою деятельность и самого себя от взрослого. Взрослый, его функции и отношения впервые выделяются ребенком как особые объекты. В раннем детстве у ребенка нет понимания роли взрослого и его влияния, нет понимания самого себя. Поэтому нет и правил поведения, а есть лишь конкретная ситуация общения и совместная деятельность со взрослым, в которой он выступает центральным звеном, а ребенок выполняет то, что требуется ситуацией. Нет и проблемы послушания, обдумывания «сделать или не сделать», борьбы мотивов. Ребенок действует непосредственно, то есть между ситуацией и действием нет промежуточных «личностно-мотивационных» звеньев.

Уже на рубеже раннего и дошкольного возраста положение кардинально меняется. Распад совместной деятельности, появление собственных желаний и тенденции к самостоятельному действию ведут к тому, что взрослый выделяется как образец: впервые возникает возможность

действовать и поступать как взрослый. Ребенок-дошкольник начинает действовать «как большой».

Следовательно, поведение ребенка опосредствуется образом действий взрослого. Взрослые, их отношения к предметам и друг к другу опосредствуют отношения ребенка к предметам и к другим людям. Ребенок теперь не только видит отношения взрослых к предметам и друг к другу, но и хочет действовать, как они. Это новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка дошкольного возраста.

Соподчинение мотивов, на которое указывал А. Н. Леонтьев, есть выражение столкновения между тенденцией к непосредственному действию и действием по образцу (таким образцом выступает требование взрослого). Произвольность поведения есть также не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образцу. Возникновение первичных этических инстанций и есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. Формирование произвольных действий и поступков — процесс возникновения нового типа поведения, который может быть назван личностным, то есть опосредствуемым ориентировочными образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к предметам и друг к другу.

С этой точки зрения дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей) и формирования механизмов личностного поведения, то есть механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям идеально данным образцам, усвоенным от взрослых.

В этот период возникают также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и по форме присутствия взрослого в той или иной деятельности ребенка. Здесь могут быть выделены три типа. Во-первых, игра, в которой взрослый со своим отношением к вещам и другим людям присутствует опосредствованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка в игре, его отношение к вещам и товарищам по игре (выполняющим функции других людей) в наиболее рельефной форме опосредствовано ориентирующим образом взрослого.

Именно потому, что в игре отношения ребенка и взрос-

лого даны в наиболее опосредствованной форме, она и является ведущим типом деятельности. В ней, с одной стороны, благодаря ролевому действию происходит усвоение этических норм, с другой — формирование самого механизма личностного поведения, то есть механизма подчинения своего поведения образу, данному в идеальной форме, в форме представления. Близко к игре стоят разнообразные формы так называемой творческой деятельности — рисование, лепка, конструирование.

Во-вторых, организованные занятия, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых заданий и их оценку. Педагог присутствует здесь и непосредственно, и как выразитель отношений со взрослыми вообще, то есть как человек, который может предложить нечто интересное по замыслу для выполнения, помочь в процессе работы и оценить получившееся. Только в конце дошкольного возраста возникают специфические отношения к воспитателю как к учителю и к занятию как к учебному, то есть выделяются чисто учебные задания и цели.

В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных режимных моментов, в которой отношения ребенка и педагога даны в непосредственной форме.

Дифференциация этих типов деятельности происходит постепенно, и в самом начале дошкольного возраста все они довольно близки друг к другу.

Развитие отношений между взрослым и ребенком во всех указанных типах деятельности приводит к концу дошкольного периода к выделению и осознанию ребенком специфических функций взрослого и собственных специфических обязанностей. Появляется осознание роли учителя, его общественной функции — учить детей, осознание своей общественной функции — учиться. На этой основе возникает само желание учиться.

Становление новых отношений взрослого и ребенка — процесс формирования личного сознания ребенка.

Формирование соподчинения мотивов у дошкольников

Вопрос о возникновении первичного соподчинения мотивов у детей дошкольного возраста исследовался К. М. Гуревичем (1940). Он изучал условия и порядок возникновения волевых действий у детей младшего дошкольного

возраста (3 — 4 года). Волевым (в узком смысле слова) называлось такое сознательное действие, первоначальное отношение к которому аффективно отрицательно, но выполняется оно ради аффективно положительной цели деятельности (мотива). Таким образом, здесь фактически исследовались условия соподчинения мотивов.

Перед детьми ставилась задача выполнить непривлекательное действие ради получения заманчивой игрушки, которая предъявлялась в разных формах: 1) об игрушке только рассказывалось ребенку (I серия); 2) игрушка демонстрировалась, но тотчас убиралась (II серия); 3) игрушка ставилась перед ребенком, но взять ее он мог только по окончании непривлекательного действия (III серия). Наконец (IV серия), ребенку предлагалась заманчивая игра, начать которую он мог только после выполнения аффективно отрицательного действия с тем же, предназначенным для игры материалом. Отличие первых трех серий от четвертой заключалось в том, что в них предлагаемое соподчинение мотивов было опосредовано взрослым, а в последней — содержанием самой деятельности.

Таблица 1

Серии	Выполненные действия
I	100
II	27
III	50
IV	53

Данные о выполнении непривлекательного действия во всех четырех сериях представлены в табл. 1 (приводится % выполнения действий).

«Основной причиной того, — пишет К. М. Гуревич, — что большинство детей не осознавали отношений мотива и цели в опытах II и III серий, выступает то обстоятельство, что побудительный предмет — предмет-мотив — появляется уже к началу действия. Поэтому достижение поставленной цели соотносится ребенком не с этим мотивом, а прямо с запретом взрослого и ребенок стремится не к выполнению действий, а к тому, чтобы побудить взрослого снять этот запрет» (1940, с. 98).

Представляет интерес тот факт, что при «идеальной мотивации», то есть тогда, когда предмет-мотив дан лишь в представлении, задача выполнения непривлекательного действия выполняется всеми детьми (100%). Важно также и то, что соподчинение мотивов в этом возрасте возникает в ус-

ловиях сначала социальной опосредованности (III серия), а уже затем предметной опосредованности (IV серия).

Материалы исследования К. М. Гуревича позволяют сделать следующие выводы: 1) на рубеже дошкольного возраста возникает «идеальная» мотивация действий; 2) соподчинение мотивов на ее основе предшествует непосредственной мотивации; 3) выполнение желания, данного в «идеальной» форме, может быть легче отставлено во времени, чем выполнение желания, данного в непосредственно побуждающей форме. Полученные К. М. Гуревичем данные подтверждают положение о том, что соподчинение мотивов деятельности связано с возникновением новой формы мотивов.

Н. М. Матюшина исследовала вопрос о борьбе мотивов у детей-дошкольников. Детям в возрасте от 9 мес до 7 лет предлагались задачи, при решении которых возникали разные соотношения между непосредственными желаниями ребенка и мотивами-ограничителями, то есть мотивами, требовавшими отказа от непосредственных побуждений. Кроме этого, предлагались задачи на выбор одного из ряда предметов. По данным Н. М. Матюшиной, уже в раннем возрасте, на 2-м году жизни, возникает выбор, связанный с колебаниями (при выборе ребенок переводит взор с одного предмета на другой).

В 2—3 года выбор привлекательного предмета происходит с большим трудом. Ребенок не сразу останавливается на понравившейся игрушке, сначала он внимательно рассматривает ее. Если малышу предлагали взять выбранную игрушку и уйти в другую комнату, то он отказывался делать это: клал на место уже взятую им игрушку и еще поспешнее начинал перебирать остальные. Из сказанного следует, что ребенок очень рано начинает переживать внутренний разлад, но отдать предпочтение какому-либо одному желанию ему еще трудно.

При возникновении нравственного «конфликта» — нужно отдать игрушку другому ребенку — дети всячески задерживают момент передачи. Колебания заканчиваются, как правило, победой личного желания: почти все дети не смогли отказаться от игрушки.

На основании своих наблюдений Н. М. Матюшина пошла к следующим выводам о борьбе мотивов у детей 2 — 3 лет: 1) дети этого возраста нерешительны и неустойчивы в принятии решения; 2) сдерживать свои желания им труд-

но; 3) ограничители их желаний — одобрение, похвала, а также порицание и страх перед наказанием; 4) дети еще не умеют подчинять свои желания моральным чувствам; 5) как правило, борьба мотивов в этом возрасте встречается редко, действия ребенка по большей части носят импульсивный характер.

Таким образом, в преддошкольном возрасте соподчинение мотивов отсутствует даже в такой относительно простой ситуации, как ситуация выбора. Первые ограничители детских желаний связаны с отношениями ребенка со взрослыми, их поощрениями или наказываниями. «Можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослых уже на рубеже раннего детства и дошкольного возраста выступают как регуляторы поведения ребенка.

Таблица 2

Характер мотивов	Возраст, лет	
	3—5	5—7
Запрет взрослого*	46,7	67,0
Поощрении-награда	66,7	100,0
Наказание-исключение	60,0	80,0
«Собственное слово»	46,7	80,0

Примечание. *Запрет взрослого в первой серии выступает в чистой форме; в остальных сериях он дополнительно усилен другими мотивами.

Существенные изменения происходят в отношении соподчинения мотивов в дошкольном возрасте. Младшие дошкольники (3 — 5 лет) гораздо легче справляются с выбором. У них наблюдается спокойный и деловой подход к проблеме, колебания непродолжительны. Дети обосновывают свой выбор и берут то, чего у них в данный момент нет и что они хотели бы иметь.

Для выяснения возможности детей сдерживать свои непосредственные побуждения Н. М. Матюшина провела эксперимент, в котором непосредственные желания должны были сдерживаться в течение определенного времени различными ограничительными мотивами. Испытуемые не должны были смотреть на привлекательный предмет в течение определенного времени (в I серии опытов в качестве ограничителя выступал запрет взрослого; во II — получение поощрительной награды; в III — наказание в форме исключения из игры; и IV — собственное обещание ребенка). В табл. 2 приведены экспериментальные данные, проведенные с двумя группами детей (указано в % количество детей, справившихся с ограничением своего непос-

редственного желания в течение 5 мин; в сериях II, III и IV для старших детей — в течение 10 мин).

Старшие дошкольники легче сдерживают свои непосредственные побуждения, чем младшие. Вместе с тем различные мотивы-ограничители неодинаково подчиняют себе непосредственные побуждения. Запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами, выступает как наиболее слабый ограничитель в обеих возрастных группах. Дополнительный мотив поощрения действует сильнее мотива наказания. Действие мотива «собственного слова» более рельефно обнаруживается у старших дошкольников.

В другом варианте опытов дети должны были сдерживать свое непосредственное желание вне видимого контроля со стороны взрослых и вне коллектива детей. Н. М. Матюшина отмечает, что в таких индивидуальных опытах по крайней мере половина старших дошкольников не пытались справиться со своими непосредственными побуждениями. Таким образом, коллектив детей и присутствие взрослого существенно влияют на соподчинение мотивов, приводя к сдерживанию непосредственных побуждений.

Н. М. Матюшина охарактеризовала особенности борьбы мотивов у детей на разных стадиях дошкольного детства. В 3—5 лет наиболее сильны мотивы поощрения и взыскания: принцип данного слова уже играет определенную роль, но он еще очень слаб; чем продолжительнее борьба непосредственных желаний и мотивов-ограничителей, тем больше шансов на победу желаний; мотивы морального характера начинают оказывать свое влияние на исход борьбы мотивов, но они еще слабее мотивов поощрения и порицания. В 5 — 7 лет уже отмечается преобладание обдуманных действий над импульсивными. При выборе большую роль, чем у младших детей, играют мотивы рассудочного характера. Уменьшается число аффективных действий. Самообладание, подавление аффективных тенденций хотя еще и трудно, но уже возможно. В преодолении желаний, связанных с удовлетворением органических потребностей, дети 5 — 7 лет также слабы. Желания, вытекающие из интеллектуальной и эмоциональной сферы, преодолеваются значительно успешнее и не только ради награды, поощрения или порицания, но и по моральным установкам. Эти установки в борьбе с другими мотивами

проявляются достаточно сильно. Большую роль начинают играть мотивы самолюбия, соперничества, соревнования.

А. Н. Голубева... изучала проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. В ее работе содержатся материалы о соподчинении мотивов при выполнении задач, требовавших преодоления некоторых трудностей и связанных с переживаниями успеха или неуспеха. Детям 3 — 7 лет предлагались задачи с условием довести их решение до конца. В первой игровой задаче нужно было найти спрятанный флажок. Достижение цели мотивировалось выигрышем всей команды, к которой принадлежал ребенок. Для решения второй трудовой задачи дети должны были изготовить либо кукол для последующего представления в кукольном театре, либо сумочку в подарок маме. Третья задача носила интеллектуальный характер, ее цель состояла в составлении флажка из элементов мозаики (были предусмотрены различные степени трудности для младших, средних и старших дошкольников).

В экспериментах выявилось большое побудительное значение эмоциональной привлекательности задачи для детей всех групп. Однако в зависимости от возраста различные задачи имели неодинаковую побудительную силу. Для детей 3—4,5 лет интеллектуальная задача обладала наименьшей побудительной силой; для 5,5—7-летних, наоборот, наиболее благоприятной в отношении проявления настойчивости оказалась деятельность, связанная с решением умственной задачи. Для детей среднего дошкольного возраста самой привлекательной оказалась трудовая задача, связанная с изготовлением кукол.

Анализируя свои экспериментальные материалы, А. Н. Голубева пришла к выводу, что общественные мотивы играют неодинаковую роль в разных возрастных группах. Для младших детей мотивы общественного характера еще отнюдь не действенны и подменяются эмоциональными побуждениями к личному, возможно, большему выигрышу. Значительной части детей средней группы уже свойственны мотивы общественного характера. В старшей группе мотивы общественного содержания становятся еще более значимыми — все дети этой группы действовали не ради личного успеха, а для обеспечения успеха своей команде.

Интересны данные о значении успеха и неуспеха в побуждении к настойчивости. У младших детей успех и неуспех еще не оказывают сколько-нибудь положительного

или отрицательного влияния на преодоление трудностей. Дети средней группы уже оценивают успех или неуспех своей деятельности, переживая их. Неуспех, поражение отрицательно влияют на них и не стимулируют к проявлению настойчивости; успех, удача, наоборот, оказывают подстегивающее воздействие. У старших детей успех продолжает оставаться хорошим стимулом к преодолению трудностей. Наряду с этим на часть детей неуспех не только не оказывает отрицательного влияния, а, напротив, стимулирует их; потерпев неудачу, дети не прекращают деятельности, а еще с большей энергией пытаются преодолеть трудности. Часть детей, потерпев неудачу, просит дать им возможность еще раз испробовать свои силы. У некоторых детей появляется интерес к самому процессу преодоления трудностей (они просят дать им задачу потруднее). Старшие дошкольники недоведение дела до конца, отступление перед трудностями оценивают отрицательно. Поэтому большинство детей этого возраста упорно отказываются «сдаться», даже после того как они фактически прекратили выполнение начатой ими деятельности. Можно предположить, что это связано с появлением самооценки, которая начинает выступать как мотив, побуждающий к деятельности.

Согласно данным К. М. Гуревича, Н. М. Матюшиной и А. Н. Голубевой, в дошкольном возрасте формируется соподчинение мотивов и на протяжении этого периода появляются все новые и новые мотивы. В качестве мотивов могут выступать содержание самой деятельности, ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, личные достижения (самооценка). Все эти мотивы не рядоположены, а вступают в разнообразные отношения, находятся в соподчинении и антагонизме.

В зависимости от конкретных условий воспитания и отношений, складывающихся у ребенка со взрослыми, на первый план могут выступать любые из перечисленных мотивов, подчиняя себе остальные. Так, у одного ребенка ведущими могут быть мотивы непосредственного интереса к содержанию деятельности, у другого — общественного значения, у третьего — «самооценки» (честолюбия и т. п.). Соотношение мотивов зависит от видов и условий деятельности. Варианты соотношения мотивов и степень устойчивости тех или иных соотношений создают уже в дошкольном возрасте разные типы личности детей.

Отношения, существующие между ребенком и взрослым в тех или иных видах деятельности, приводят к различиям в мотивации каждого вида деятельности и к своим (неодинаковым) типам соподчинения мотивов.

Я. З. Неверович специально исследовала мотивы трудовой деятельности детей дошкольного возраста. Предлагая детям различных возрастных групп (от 3 до 6,5 лет) одно и то же трудовое задание, она наблюдала изменение характера деятельности и стремления к достижению конечного результата у детей в зависимости от содержания мотивов. Задание сделать что-то сопровождалось следующими мотивировками: 1) для мамы, 2) для малышей, 3) для последующей игры, 4) ради игрового изображения труда взрослых, 5) ради удовольствия от самой работы. Предлагалось две задачи: сделать салфетку и флажок. Оба задания были вполне доступны детям по характеру необходимых для их осуществления операций. Показателями действенности различных мотивов трудовой деятельности служили длительность трудовых усилий, качество выполненного задания, доведение его до конца, отношение детей к изготовленному предмету.

На основании полученных данных Я. З. Неверович сделала вывод, что «общественные мотивы труда в своей простейшей форме, в форме стремления сделать нечто полезное другому человеку, начинают складываться очень рано, уже в дошкольном возрасте. Такого рода мотивы могут приобрести для ребенка-дошкольника значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности».

Я. З. Неверович справедливо указывает, что общественные по своему содержанию мотивы возникают у ребенка не спонтанно, а благодаря воспитательным воздействиям взрослых. Для того чтобы эти мотивы были усвоены и приобрели побудительную силу, подчиняя себе другие мотивы, необходимы некоторые условия, в частности, чтобы между мотивом и содержанием предлагаемого задания существовала понятная для ребенка связь, соответствующая повседневной практике его взаимоотношений между людьми.

Материалы Я. З. Неверович свидетельствуют, что при правильной организации именно в трудовой деятельности может происходить усвоение общественных по своему содержанию мотивов с последующим подчинением им дру-

гих мотивов. В трудовой деятельности ребенок может вступать в отношения со взрослыми и другими детьми через ее продукты. Именно эта форма связи дает наибольшие возможности для усвоения общественных по своему содержанию мотивов деятельности.

Особый интерес представляют те материалы исследования Я. З. Неверович, в которых отражены результаты выполнения детьми трудового задания, проходящего при игре в мастерской. Оказалось, что именно это задание было выполнено с наибольшим успехом. Ни один ребенок не отказался от работы; все, даже самые маленькие, стремились довести ее до конца; не было ни одного ребенка, деятельность которого побуждалась бы мотивами процессуального характера. На первый взгляд эти данные кажутся парадоксальными. Казалось бы, что именно в ситуации игры процессуальные мотивы должны выступить на первый план, а все изготовление предмета приобрести «условный» характер, при котором дети повозились бы с инструментами и материалами и предложили бы в качестве конечного продукта нечто, «символизирующее» его. Но на самом деле деятельность детей протекала иначе. Они брали на себя роли рабочих. Основным побуждавшим мотивом был мотив возможно лучше, «как на самом деле», выполнить эти роли. Это и определило отношение детей как к процессу работы, так и к ее конечному продукту.

Я. З. Неверович пишет: «Наблюдая игру в мастерскую и сравнивая работу этих же детей в других ситуациях, можно с уверенностью сказать, что эта игра больше всего была похожа на настоящую работу... В нашем эксперименте ребенок, приняв роль рабочего, воспроизводит серьезные трудовые взаимоотношения взрослых, и он сам и его товарищи требуют правдивого — как на самом деле — изображения действительности. В результате деятельность приобретает развернутый характер, между детьми налаживаются трудовые взаимоотношения, появляется требовательное отношение к качеству, критичность к себе и другим, взаимопомощь и удовлетворение от хорошо сделанной работы»

Основной мотив деятельности детей в данной игре, как, впрочем, и во всякой другой развернутой игре, — возможно лучшее выполнение взятой на себя роли. Этот мотив подчиняет себе непосредственные побуждения ребенка и выступает ведущим. Можно полагать, что в нем (мотиве)

отражаются отношения, имеющиеся в жизни взрослых. Этот мотив можно обозначить как мотив долга.

Л. С. Славина (1948) изучала вопрос о возникновении специфических мотивов игры при переходе от манипулятивно-предметной игры к ролевой. Возникновение ролевой игры связано с появлением новых мотивов (действовать «как взрослый»). Однако на самых ранних стадиях этот новый мотив еще не подчиняет себе весь ход игры, не влияет на содержание действий, которые по-прежнему носят манипулятивно-предметный характер и определяются непосредственными побуждениями предметной ситуации. Лишь постепенно мотив действовать «как взрослый» подчиняет себе непосредственные побуждения детей.

Ролевая игра всегда связана с конфликтом, в который вступают мотив выполнения взятой на себя роли и всевозможные непосредственные побуждения, возникающие по ходу игры. Игровая роль создает благоприятные условия для следования правилам, подчинения непосредственных побуждений и мимолетных желаний более высоким мотивам.

Формирование первичных этических инстанций и моральных чувств

В дошкольном возрасте начинают усваиваться этические оценки, на основании которых происходит дифференцирование самими детьми всех поступков на хорошие и плохие. Первоначальную слитность непосредственного эмоционального отношения к человеку и этической оценки его поступков можно обнаружить, анализируя восприятие детьми дошкольного возраста литературных произведений.

А. В. Запорожец продемонстрировал, как маленький ребенок с необычайной непосредственностью и эмоциональностью проникается сочувствием к положительным героям художественного произведения. «Малышей, — пишет А. В. Запорожец, — не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Они стремятся сразу же выделить положительных героев, безоговорочно принимают их позиции и становятся в резко отрицательное отношение ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов. Делается это с такой прямолинейностью, что иногда даже неодушевленные предметы подвергаются суровой оценке, когда ребенок не находит под-

ходящего живого персонажа, на которого можно было бы возложить ответственность за случившееся» (1949, с. 245).

Младшие дошкольники еще недостаточно осознают мотивы своего отношения к персонажу произведения и просто оценивают его как хорошего или плохого. Старшие дети уже аргументируют свои оценки, указывая на общественное значение того или иного поступка. Возможность перехода простой немотивированной оценки, связанной с непосредственным отношением, в мотивированную моральную оценку связана с развитием у детей дошкольного возраста сопереживания и содействия героям литературных произведений. Возникновение в дошкольном возрасте, наряду с практическим действием, внутреннего действия в воображаемых условиях создает возможности для активного переживания события и поступков, в которых ребенок сам не принимает непосредственного участия. Через это он начинает осмысливать мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку.

Н. А. Циванюк изучала, как понимают сказки дети 3 — 5 лет. Она затронула также вопросы моральной оценки, даваемой дошкольниками поступкам сказочных героев, и эмоционального отношения детей к сказочным персонажам. Автор установила, что уже самые младшие дети (3 — 3,5 года) в основном правильно оценивают действия героев. Их оценка возникает не в результате неполного осмысления сюжета сказки и поступков героя, а благодаря переносу общего положительного или отрицательного эмоционального отношения на конкретные поступки. Так как в народных сказках носителями положительных качеств и поступков почти всегда выступают одни и те же персонажи, отрицательных — другие, а в предшествующей жизни у детей создается положительное отношение к первым и отрицательное ко вторым, то по этому совпадению, а не благодаря осознанию моральная оценка поступков персонажей детьми в большинстве случаев правильна.

Такое соотношение между эмоциональным отношением и моральной оценкой поступка — следствие еще и того, что у младших детей общее эмоциональное отношение определяет собой и моральную оценку. «Он поступает хорошо, потому что он хороший, я его люблю, он мне нравится» — так можно было бы обозначить отношение между мо-

ральной оценкой и эмоциональным отношением на самом раннем этапе развития моральных представлений.

Однако уже в этом возрасте у некоторых детей наблюдается несовпадение между оценкой поступка и эмоциональным отношением к герою: «Хорошо или плохо поступил медведь?» — «Плохо». — «Почему он плохо сделал?» — «Потому что раздавил теремок». — «Тебе медведь нравится или нет?» — «Нравится. Я люблю мишек». Подобное несовпадение выступает симптомом возникающей дифференциации непосредственного эмоционального отношения и моральной оценки поступка.

У детей 4 — 5 лет начинают формироваться моральные понятия «хорошо» и «плохо». Они по содержанию поступка относят его к первичным моральным категориям и на этом основании дают моральную оценку. Эмоциональное отношение не просто совпадает с моральной оценкой, но подчиняется ей и ею обосновывается. Обоснование моральной оценки и отнесение поступка к хорошим и плохим все больше опирается на проникновение во взаимоотношения сказочных героев, то есть поступок берется в его отношении не только к тому, кто его совершил, но и к тому, на кого он направлен.

В работе О. И. Соловьевой содержатся некоторые материалы по этой проблеме. Дети старшего дошкольного возраста очень интересуются волшебными сказками. Их вопросы свидетельствуют о том, что их прежде всего занимают поведение и взаимоотношения персонажей, смысл и мотивы поступков, восстановление нарушенной справедливости. Центр детского внимания и интереса — сказочный герой. Особое значение придается удаче героя. Все, кто мешает герою, вызывают у детей отрицательное отношение. Протест и возмущение у дошкольников вызывает отрицательная моральная сторона поступков таких персонажей. Это говорит о том, что моральная сторона волшебных сказок воспринимается детьми правильно. Они понимают, где добро и зло, и со всей силой непосредственных эмоций встают на сторону добра.

Формирование этических оценок и представлений, по-видимому, идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное отношение и моральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмо-

ционального отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям.

Существенный интерес представляет не только процесс складывания моральных представлений, но и вопрос о том, могут ли дети сами подчинять свое поведение известным этическим нормам. Эта проблема затронута в работе Р. И. Ибрагимовой. Она изучала начатки чувства долга у детей 2—7 лет при взаимоотношении с младшими детьми, сверстниками, взрослыми (воспитателем). Ребенок должен был выполнить то или иное правило, причем анализировались не только факт выполнения (невыполнения) правила, но и отношение детей к своему поступку.

Дети, как правило, совершают поступки по непосредственному указанию взрослых, в порядке выполнения их требования. По своему собственному почину на ограничение своих желаний они идут редко и только под влиянием чувств симпатии или сочувствия. В большинстве случаев дети делают то, что им интересно, занимательно, отвечает их «хочу» и не требует особых усилий. Совершая объективно положительные поступки, малыши не осознают их необходимости, не отдают себе отчета в значении сделанного для других людей, не расценивают свои действия как «должные» поступки.

В исследовании установлено, что чувство долга зарождается уже у самых маленьких детей, на рубеже раннего детства и дошкольного возраста, под влиянием оценки взрослого совершенного поступка. Исходя из этой моральной оценки дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим — первичное чувство удовольствия получает новое содержание, становясь чувством, связанным с оценкой «хорошо». Под влиянием взрослых происходит не только обогащение положительных чувств, переживаемых ребенком, но перестройка отрицательных переживаний. Положительная моральная оценка со стороны взрослого придает позитивную окраску даже тем действиям, которые обычно совершаются ребенком с полным равнодушием.

Р. Н. Ибрагимова отмечает у детей к концу раннего возраста первые поступки, объективно заключающие в себе некоторые этические нормы, возникающие на основе симпатии или сочувствия. У 4-5-летних и более старших

при выполнении требования «отдать игрушку» другому ребенку это чувство симпатии продолжает играть значительную роль. Дети 4 — 5 лет отдают игрушку тому, к кому питают симпатию, охотно и без сожаления в 26 случаях из 27 (в одном случае отмечено явное неудовольствие). В то же время ребятам, к которым они такого чувства не испытывают, дети игрушек не отдают или делают это крайне редко, с чувством неудовлетворения. Среди дошкольников 6 — 7 лет количество тех, кто отдает игрушку детям, к которым не питает чувства симпатии, возрастает, но ни разу не было замечено, чтобы этот поступок сопровождался ярко выраженным удовлетворением и совершался охотно.

В связи с тем, что чувство симпатии играет существенную роль в возникновении моральных чувств, представляет интерес вопрос о его возникновении у детей раннего возраста. Он специально исследовался Н. И. Лысенко (1952), которая на основе своих наблюдений приходит к заключению, что чувство симпатии у ребенка 1-го года жизни представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию, связанную с восприятием взрослого человека. Поэтому чувство симпатии проявляется по отношению к тем людям, которые ухаживают за ребенком, удовлетворяя его потребности, доставляя ему удовольствие. У ребенка 2 — 3 лет чувство симпатии начинает выражаться в форме отказа от личного удовольствия в пользу лица, которое вызывает сочувствие. Сначала это происходит по указке взрослого, а затем — по самостоятельному желанию. Более сложные проявления чувства симпатии: сочувствие, помощь, заботливость, предупредительность, защита, отказ от удовольствия в пользу другого ребенка — возникают благодаря особым воспитательным воздействиям взрослых.

В отличие от эмоциональных реакций детей 2 — 3 лет на оценку их действий взрослыми, у средних и старших дошкольников эмоция возникает в связи с оценкой самим ребенком своего поступка. Анализируя имеющиеся материалы, трудно установить какие-либо существенные различия в проявлениях чувства долга между детьми среднего и старшего дошкольного возраста. Однако некоторые различия имеются. Для средних дошкольников характерны проявления чувства долга по отношению к узкому кругу лиц, к которым ребенок питает симпатию, любовь или сочувствие. Можно предполагать, что чувство долга здесь еще не совсем отделилось от чувства симпатии. У старших дошкольников оно распространяется на более широкий

круг лиц. Особенно показательно для старших дошкольников появление зачатков чувства долга по отношению к малышам. Требования заботливого отношения к маленьким, как и другие моральные правила поведения, начинают восприниматься ими как обязанности старших по отношению к младшим и выполняются не формально, а с чувством удовлетворения и ответственности.

К сожалению, исследований, посвященных усвоению детьми этических норм и развитию у них моральных чувств, очень мало. Вместе с тем имеющиеся материалы позволяют утверждать, что дошкольный возраст — это тот период, когда происходит интенсивное усвоение первичных этических норм поведения и формирование связанных с ними моральных переживаний. Этого следовало ожидать, памятуя о том, что в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно усваиваются общественные функции взрослых, их отношения к предметам и друг к другу. Принятие детьми дошкольного возраста этических норм и формирование моральных чувств — часть общего процесса активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков.

Исходя из всего сказанного, можно решительно отвергнуть представление о том, будто детям дошкольного возраста недоступна никакая другая этика, кроме этики эгоцентризма. Понимание дошкольника как существа асоциального, чуждого каких бы то ни было этических норм, которому недоступны моральные чувства и который руководствуется в своей жизни только собственным удовольствием, опровергается имеющимися фактическими материалами. Вместе с тем опровергаются и представления о каких бы то ни было врожденных моральных чувствах — они усваиваются. Дошкольный возраст выступает как возраст интенсивного усвоения моральных чувств. Особенно важно, что усвоение чувства долга, связанное с выполнением моральных правил взаимоотношений с другими людьми (взрослыми, сверстниками, младшими), и формирование долга в качестве мотива деятельности имеют важнейшее значение для перехода к обязательному школьному обучению.

Развитие произвольного поведения

Формирование произвольных движений и двигательных навыков начинается еще в раннем детстве и продолжается в

условиях предметной деятельности детей преддошкольного возраста. К началу дошкольного возраста у ребенка уже довольно большой запас двигательных умений. На протяжении дошкольного возраста происходит не только количественный рост движения и двигательных умений, но и серьезные качественные сдвиги в их осуществлении и усвоении. Возникают и интенсивно формируются собственно орудийные операции, значительно возрастает роль различных видов ориентировочно-исследовательской деятельности в осуществлении и усвоении двигательных навыков.

Как уже отмечалось, в дошкольном возрасте происходит формирование новых мотивов деятельности, усвоение этических норм поведения и моральных чувств, оказывающих регулирующее влияние на все поведение и поступки ребенка. Естественно встает вопрос о том, что указанные новообразования дошкольного возраста отражаются на качественном изменении всего поведения ребенка.

З. В. Мануйленко исследовала развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста — умение детей длительно сохранять заданную позу, не изменяя ее (ребенок должен принять позу «часового» и удерживать ее возможно дольше). Условия, в которых требовалось сохранить позу, варьировались (задание удерживать определенную позу в присутствии экспериментатора, других детей и т. д.). В экспериментах участвовали дети всех возрастных групп детского сада.

В результате проведенного исследования выяснилось, что длительность сохранения позы с возрастом увеличивается. В среднем дошкольном возрасте длительность сохранения позы колеблется в зависимости от условий. Колебания в старшем дошкольном возрасте отмечаются значительно реже. Во всех возрастах (за исключением самого старшего) наибольшая длительность сохранения позы зафиксирована при выполнении игровой роли внутри детского коллектива. В старшем дошкольном возрасте максимальное время сохранения позы наблюдается в условиях соревнования.

Согласно З. В. Мануйленко, уже в 4 — 5 лет у детей отмечается произвольное управление собой. Оно опирается на те психологические условия, которые заключаются в содержании поведения ребенка в целом. Ребенок длительно удерживает позу «часового», потому что он принимает на себя соответствующую роль, потому что таково содержание его поведения в целом. Можно сказать, что его управление

собой опосредовано здесь отношением к принимаемому на себя поведению, к содержанию его, выраженному в роли кого-то, в чьей-то функции, в сущности всегда социальной.

Здесь впервые мы встречаемся с опосредованием поведения каким-то образом, представлением. В данном случае существенно не то, каков по содержанию этот опосредующий образ, то есть дан ли он в форме обобщенного правила взаимоотношений или поведения конкретного лица, — важно, что образ поведения впервые выступает как его регулятор, поведение сравнивается с образом и последний выступает как образец. То, что ориентирующий образ дан в конкретной, можно сказать, наглядной форме, ничего не меняет в существе происходящих в поведении изменений. Это свидетельствует лишь о том, что усвоение образов, ориентирующих поведение, проходит определенный путь от конкретных и наглядных ко все более обобщенным и отвлеченным. Мы считаем, что в этом пункте происходят качественные изменения всего поведения — из непосредственного оно становится опосредованным нормами и правилами. Собственно говоря, для ребенка впервые возникает вопрос о том, как себя надо вести, и необходимость создания предварительного образа поведения. Перед нами переход от импульсивного поведения к личностному, от прямых реакций к личностному поступку, который содержит в себе момент усвоенного образа поведения другого человека или других людей.

На определенной ступени дошкольного детства образ не может осуществлять своей регулирующей функции, если он дан в отвлеченной форме и не поддержан реальными отношениями с другими детьми. Только в условиях, когда он конкретен и поддержан контролем со стороны соучастников игры, он ориентирует поведение.

Дальнейшее формирование произвольного поведения связано с уменьшением внешне опосредующих его звеньев и со становлением образа все более отвлеченного и обобщенного. Так, в старшем дошкольном возрасте образ, данный в отвлеченно-словесной форме, легко регулирует поведение, и для этой его роли нет необходимости в поддержке ни со стороны наглядного содержания, ни со стороны конкретных взаимоотношений с другими детьми. Поведение детей приобрело новое качество. «Это новое состоит в том, — пишет З. В. Мануйленко, — что управление своим поведением приобретает как бы другой, внутренний «ме-

ханизм». Если раньше произвольное владение собой вытекало и было опосредовано отношением ребенка к принимаемому им на себя поведению, выраженному в выполняемой им социальной роли (в наших условиях — игровой), то теперь возникает обратное отношение. Ребенок находит содержательность своего поведения через отношение к себе, к своим возможностям, «к образу своего поведения» — отношение то же, по своей природе, конечно, социальное... С нашей точки зрения, такой «механизм» произвольного поведения, собственно, и характеризует действительную произвольность не в процессе ее формирования, а в ее развитой форме».

Управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого — место его самого в системе отношений с другими людьми и собственные возможности. Формирование личного сознания неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением.

Усвоение ребенком образов (правил, норм), которые становятся регуляторами его поведения, изучалось В. А. Горбачевой. Исходя из того, что в жалобах детей на нарушение правил должен найти свое отражение уровень их усвоения, В. А. Горбачева обратила особое внимание на изучение этих жалоб. Анализ жалоб позволил разделить их на две большие группы: 1) жалобы пострадавших на незаслуженную обиду со стороны других; 2) жалобы-заявления, в которых сам жалующийся не является пострадавшим, а просто оповещает о нарушении одним из товарищей каких-либо правил или норм поведения. Указанные группы жалоб различаются и по содержанию. Первые вскрывают нарушения правил взаимоотношений между детьми, вторые констатируют нарушение широкого круга бытовых правил детского сада.

В отношении освоения бытовых правил В. А. Горбачева пришла к следующим выводам: «Ребенок младшей группы (3 — 4 года) неосознанно пользуется заявлениями для установления собственного поведения. Так же неосознанно он соотносит со своим и поведение (по правилам) товарища. Собственная линия поведения по правилам выделяется только в действии. В сознании откладывается лишь поведение (по правилам) товарища. Дети средней группы выделяют уже и собственное поведение по правилам. Со-

знательно соотносят они и свое поведение к поведению товарищей. Но правило как таковое вычленяют только отдельные дети и в редких случаях. Семилетние дети четко дифференцируют как поведение (по правилам) товарищей, так и свое собственное. Вместе с тем они осознанно выделяют само правило. Правило начинает руководить их действием. Поведение становится более свободным и устойчивым».

Освоение правил взаимоотношений, в отличие от бытовых, протекает значительно тяжелее. Оно требует знания определенных прав и обязанностей и умения подчинять им свои действия и поступки.

Первые детские жалобы в младшей группе в результате воспитательной работы появляются на смену «самочинным» расправам с обидчиком и характеризуют начало освоения наиболее сложного для малыша правила взаимоотношений. Это длительный процесс, протекающий через преодоление несоответствия между требованиями, предъявляемыми к детям быстрорастущими связями между ними, и уровнем развития.

Подводя итоги своему исследованию, В. А. Горбачева дает следующую характеристику процесса освоения правил: «...дети младшего дошкольного возраста вначале воспринимают все правила как частные конкретные требования воспитательницы, направленные только к ним самим. В ходе общего развития ребенка, в процессе воспитательной работы с ним, вследствие многократного восприятия одних и тех же требований к себе и другим детям и соблюдения этих правил дети по мере установления связей с товарищами начинают осваивать правило как правило, то есть как обобщенное требование... В младшей группе детского сада вначале правило детьми не осознается. Не выделяется четко в сознании ребенка и собственное поведение по правилам. Использование жалоб и заявлений детьми происходит неосознанно. Выделяется в сознании только поведение товарищей. Постепенно в сознании детей выделяется и собственное поведение по правилам, а к 7 годам — само правило. Дети приобретают впервые возможность воспринимать правила в форме инструкции, как обобщенные требования к ним. Поведение по правилам становится более устойчивым. В условиях целенаправленной педагогической работы дети приобретают способность сознательно руководствоваться в своих действиях, влиять друг на друга в плане организации поведения по правилам».

Относительная трудность освоения правил взаимоотношений зависит и от того, что эти правила не столь постоянны, как бытовые правила, а все время изменяются в связи с усложнением содержания и форм деятельности детей. Однако, несмотря на трудности, правила взаимоотношений все же усваиваются.

Существенно важным представляется установление этапов или стадий выделения правил из практики конкретных взаимоотношений. По-видимому, до тех пор пока не произошло выделения самого правила, нельзя говорить о полном его освоении. Вместе с тем факт выделения правила указывает на то, что поведение стало произвольным, то есть регулируемым этим правилом.

Формирование первичных представлений о мире

Многие исследователи отмечают в развитии ребенка-дошкольника наступление так называемого периода вопросов. Детей периода вопросов называют почемучками (некоторые писатели, исходя из этой особенности дошкольников, пытались составить «детские энциклопедии»). Вопросы, которые задают дети, чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке.

А. И. Сорокина, анализируя большое количество вопросов, заданных детьми (более 4 тыс.), пришла к заключению, что за этими вопросами стоят разные мотивы. Она выделила три группы вопросов, мотив которых: 1) стремление ребенка приобщить взрослого к соучастию в своей деятельности; 2) стремление к эмоциональному сопереживанию; 3) стремление к познанию окружающего мира.

А. И. Сорокина пришла к выводу, что основным и определяющим мотивом детских вопросов выступает стремление ребенка к общению. Дошкольный возраст связан с интенсивным развитием самостоятельной деятельности детей. Взрослые требуют от детей самостоятельности, и дети сами стремятся к ней. Однако это отнюдь не означает, что дети меньше стремятся к общению со взрослыми, меньше нуждаются в нем. В дошкольном возрасте возникают многогранные формы общения, носящие главным образом речевой характер, и в их контактах большая роль принадлежит вопросам, посредством которых ребенок привлекает внимание взрослого к своей деятельности, ищет выхода из

создавшихся трудностей, просит указаний о способе действий. Сотрудничество со взрослыми приобретает новую форму, условно его можно было бы назвать интеллектуальным сотрудничеством, сменяющим непосредственно практическую форму совместной деятельности со взрослыми.

Несколько иными причинами вызваны вопросы 2-й группы. Возникновение этих вопросов, по-видимому, также связано с некоторым «отдалением» взрослых от ребенка. Появление переживаний стыда, вины, сомнений, ожиданий на фоне некоторого отдаления взрослых от ребенка приводит к повышенной тенденции интимного общения. А. И. Сорокина отмечает, что такая тенденция особенно часта у детей, живущих вне семьи.

Возникновение двух первых групп вопросов тесно связано со всем развитием личности и деятельности ребенка дошкольного возраста, а не исключительно с его интеллектуальным развитием.

Особую категорию составляют вопросы, мотив которых — стремление к знанию. Они, по данным А. И. Сорокиной, разбиваются на 2 подгруппы. К 1-й относятся вопросы, связанные с овладением правилами и нормами поведения; ко 2-й — познавательные в собственном смысле этого слова. Как уже указывалось, в этом возрасте происходит интенсивное овладение моральными нормами, и, следовательно, 1-я подгруппа вопросов определена теми новыми взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками, которые формируются в дошкольном возрасте. Ребенок стремится уяснить, что можно и чего нельзя, что хорошо и что плохо, как надо поступать в том или ином случае. Подобные вопросы связаны с формированием у ребенка первичного морального мировоззрения, которое в качестве исходного момента включает дифференциацию добра и зла, хорошего и плохого.

Следует отметить, что эта первичная дифференциация включает в себя и первичную ориентировку в широких общественных явлениях: буржуи и рабочие, белые и красные, фашисты и наши — прежде всего разделяются по этическому принципу «плохих» и «хороших». Таким образом, вопросы, касающиеся этических норм и правил, свидетельствуют об интенсивной работе, производимой ребенком по обобщению и дифференциации отношений людей к предметам и друг к другу.

Обратимся к вопросам 2-й подгруппы. Они свидетельствуют о постоянном столкновении уже освоенного с но-

вым и о все более глубоком проникновении ребенка в познание окружающего. Вопросы являются показателем того, правильно ли развивается этот сложный процесс, не односторонни ли интересы ребенка.

Познавательные вопросы, то есть вопросы, требующие ответа, содержащего какие-либо сведения, возникают при определенных условиях: 1) когда ребенок сталкивается с чем-то незнакомым, что привлекает его внимание, вызывает удивление; 2) когда сложившееся представление нарушается из-за того, что новое представление по одним признакам с ним совпадает, а по другим — нет; 3) когда ребенок хочет утвердиться в том выводе, который он самостоятельно сделал на основе сопоставления и обобщения явлений.

С возрастом число вопросов последней группы все более увеличивается. Старший дошкольник стремится по-своему классифицировать предметы и явления, найти в них общие признаки и выявить различия. Систематизация представлений, отнесение их к определенным категориям, осмысление общности и различий представляют собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Дети порой строят свои собственные «теории» происхождения и связи явлений.

Детская мысль в этот период направлена на дифференциацию и обобщение явлений действительности (дифференциация живого и неживого, природных явлений и общественных, прошлого и современности, добра и зла и т. п.). Именно на основе такой дифференциации возникают начальные общие представления о природных и общественных явлениях, дающие первый контур того, что условно может быть названо мировоззрением (в том смысле, что в этих общих представлениях начинают складываться тенденции не просто к знанию об единичных фактах, а к знанию об их связи).

Ж. Пиаже предпринял попытку раскрыть по содержанию представления ребенка о мире, о физической причинности (1926; 1927). На основании ответов детей о причинах разнообразных явлений природы Ж. Пиаже выделяет 17 типов связей, устанавливаемых детьми. Они могут быть разделены на 3 большие группы, соответствующие определенному периоду в детском развитии. В 1-м периоде все объяснения — психологические, феноменалистические, финалистические или магические (типы 1 — 5). Во 2-м к ним присоединяются артифициалистические, анимистические и динамические (типы 6 — 9). Магические объясне-

ния начинают вытесняться. В 3-м периоде постепенно исчезают все предшествующие варианты объяснений и на смену им приходят рационалистические (типы 10-17). Только в 3-м периоде возникает настоящее причинное объяснение явлений. Пиаже считает временем его начала возраст 7 — 8 лет.

В отношении объяснения границ и признаков одушевленности в дошкольном возрасте, согласно Пиаже, господствует самая низкая стадия. Жизнь и сознание приписываются детьми всем предметам, которые обнаруживают какую-либо активность, или даже неподвижным, не подвергающимся каким-либо воздействиям извне, то есть дошкольники находятся во власти самого грубого анимизма. Освобождение от такого анимизма, по Пиаже, происходит только в возрасте 11 — 12 лет. Что касается происхождения существующего, дети до 6 — 7 лет находятся на стадии артифициализма. Предприимчивость, анимизм и артифициализм — таковы, по мнению Пиаже, основные черты представлений ребенка-дошкольника о мире, его мировоззрение.

Пиаже в своем исследовании ставил перед ребенком вопросы, для ответов на которые у последнего заведомо не было никаких знаний. Именно ответы на подобные вопросы он считал типичными для характеристики той работы, которую производит мысль ребенка над явлениями действительности. Однако исключение знаний, получаемых ребенком в процессе общения со взрослым, в принципе невозможно. Даже тогда, когда перед ребенком ставится вопрос, на который у него заведомо нет усвоенного ответа, и ребенок дает свой «оригинальный» ответ, его оригинальность лишь кажущаяся. В действительности ответ определен всей суммой имеющихся у ребенка представлений. Он просто переносит знания из одной сферы в другую, дает обобщение значительно более широкого характера, чем те, на которые уполномачивает фактическое содержание имеющегося у него знания.

Точно так же, как ребенок не выдумывает сам причинных и рационалистических объяснений, он не выдумывает и анимистических и артифициалистических. Последние — такой же продукт усвоения, как и первые. Это не значит, что взрослые дают ребенку заведомо ложные анимистические или артифициалистические представления. Те представления, которые получает ребенок в общении со взрослыми и которые он усваивает, правильны в известных

ограниченных пределах. Так, например, взрослый указывает ребенку, что птица живая, потому что она летает, или что мост и железную дорогу сделали люди. Это правильные представления. Однако, будучи перенесены ребенком на другие предметы, эти представления превращаются в анимистические и артифициалистические. Так, говоря, что самолет живой, потому что он летает, а реки и горы сделаны руками человека, ребенок обнаруживает черты анимизма и артифициализма. Можно предполагать, что если бы ребенок в качестве исходных получил другие по содержанию представления, то и характер переноса получился бы другой.

Очевидно, что те особенности представлений о мире, на которые указывает Пиаже, — результаты неправомерных обобщений, самостоятельно производимых ребенком. В их неправомерности, в недоучете специфических особенностей предметов и явлений — основная ошибка дошкольника. Но в то же время это и тенденция к обобщению, к установлению связей, ярко проявляющаяся у детей дошкольного возраста. Она составляет ту основу, на которой формируется абрис мировоззрения, первая попытка создать картину мира — природы и общества.

Возникновение самосознания

Мы обсуждали развитие разных сторон личности ребенка-дошкольника, опираясь на которые, можно установить основные новообразования, возникающие к концу дошкольного детства и знаменующие начало перехода к периоду школьного обучения. Появление новых мотивов поступков и действий, среди которых, во-первых, особое значение приобретают мотивы, общественные по своему содержанию, связанные с пониманием взаимоотношений между людьми, во-вторых, формируются мотивы долга и вместе с тем мотивы самолюбия и соревнования. Перечисленные мотивы вступают в различные отношения, образуя сложную структуру и подчиняя себе непосредственные желания ребенка.

Формируются первые этические инстанции и на их основе моральная оценка, которая начинает определять непосредственное эмоциональное отношение к другим людям. Возникает произвольность поведения и на ее основе новое отношение к себе и своим возможностям. Возмож-

ность управления собой, своим поведением и поступками выделяется как особая задача, с которой ребенок начинает справляться.

Внутри деятельности вычленяются отдельные действия и операции, овладение которыми представляет собой особую задачу. Благодаря этому формируется оценка своих возможностей по практическому осуществлению той или иной задачи. «Могу» и «не могу» начинают мотивироваться наличием или отсутствием необходимых умений.

Дальнейшее развитие взаимоотношений ребенка и взрослых выдвигает на первый план особые функции последних в отношении дошкольника — руководства и обучения, а ребенок начинает осознавать себя как ученика. Все это создает предпосылки для формирования самосознания.

Наиболее ярко формирование самосознания проявляется в самооценке и осмысливании своих переживаний. Р. Н. Ибрагимова приводит некоторые данные о самооценке детей дошкольного возраста. Она указывает, что способность детей к оценке моральных качеств в младшем дошкольном возрасте выступает как оценка поведения других, и только в среднем и в старшем дошкольном возрастах она начинает выступать как оценка своего поведения, как самооценка. А. Н. Голубева считает, что в старшем дошкольном возрасте проявления упрямства во всех случаях хорошо осознаются ребенком как несправедливые и неправильные стремления во что бы то ни стало настоять на своем. Дети, как правило, учитывают последствия своего упрямства и проявляют его чаще всего по отношению к тем взрослым, со стороны которых оно остается безнаказанным, а для ребенка эффективным. Некоторым старшим дошкольникам доставляет удовольствие видеть бессилие взрослых, особенно если окружающие сверстники реагируют на это смехом.

В. А. Горбачева проследила формирование оценки и самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Наблюдения велись в процессе овладения детьми игрой в шашки. Сопоставляя объективные результаты игры с оценками товарищей и самооценками самих детей, В. А. Горбачева приходит к заключению, что «детские оценки товарищей в их шашечных играх почти целиком совпадают с оценками, которые мы должны были дать им на основании более тщательно учтенного нами материала наблюдения».

Вместе с тем она указывает на зависимость, существующую между объективностью и точностью оценки, с одной стороны, и степенью усвоения детьми правил — с другой.

От усвоения правил игры зависят критерии, лежащие в основе оценок игры товарищей. Например, слабые игроки больше всего интересуются самим процессом игры, выполнением отдельных действий, не связывая их в единую систему правил, удачное или неудачное применение которых приводит к успеху или неуспеху. У средних игроков значительно повышается интерес к результатам игры, и в основу оценки они кладут собственную практику, личный опыт игры с разными партнерами и главным образом результаты, а не оценку процесса и отдельных ходов. Сильные игроки учитывают не только результаты, но и весь процесс игры.

Анализируя полученные данные, В. А. Горбачева приходит к следующим выводам. Дети старшего дошкольного возраста (7 — 8 лет) вполне могут оценивать отдельных товарищей и себя в конкретной деятельности (игры в шашки). В качестве критериев оценки и самооценки они берут одни и те же объективные показатели. Объективность и точность оценки растут по мере освоения детьми правил игры. Высокие возможности оценки и самооценки были обнаружены В. А. Горбачевой и в других видах деятельности дошкольников.

Б. Г. Ананьев справедливо считает, что самооценка — наиболее сложный продукт сознательной деятельности ребенка. «Большим достижением, — пишет он, — в развитии дошкольника, которое позволяет отделять оценку себя от оценки другого (отождествленных в предметной оценке), является переход от предметной оценки другого к оценке другого и внутренних состояний самого себя. Это достижение является прямым продуктом успешной совместной воспитательной работы дошкольного учреждения и семьи, развивающих в детях элементы морального сознания» (1980, т. II, с. 118).

Таким образом, к концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка, содержание которой — состояние умений, связанных с выполнением практической деятельности, и моральные качества, выражающиеся в подчинении или неподчинении правилам поведения, выделенным в данном коллективе.

Не менее важное значение имеет открытие и осмысливание ребенком во второй половине дошкольного возраста своих собственных переживаний. К сожалению, этот вопрос специально не изучался. Однако имеются сведения о присущих данной сфере существенных изменениях.

Излагая материалы исследований, посвященных изу-

чению формирования мотивов деятельности, моральных представлений и связанных с ними чувств, мы приводили факты переживаний, которые всегда связаны у ребенка с его взаимоотношениями со взрослыми и другими детьми, с выполнением моральных норм, заданий со стороны взрослых и т. д. Гамма этих переживаний у ребенка дошкольного возраста довольно велика: радость и печаль, жалость, злость, огорчение и т. д. Ребенку приходится общаться со взрослыми по поводу не только внешних действий, но и своих внутренних состояний и переживаний. Речевое общение приводит к тому, что ребенок вынужден называть свои внутренние состояния, а следовательно, отделять одно от другого и обобщать их. Ребенок раннего и первой половины дошкольного возраста имеет разнообразные внутренние состояния и переживания, но еще не знает их. Он огорчается и радуется, сердится и стесняется, но не понимает, что он именно радуется или обижен.

Благодаря речевому общению возникает понимание своих собственных переживаний и осмысленная ориентировка в них. Можно сказать, что к концу дошкольного возраста ребенок открывает для себя существование своих собственных переживаний. Он теперь не просто радуется, обижается, сердится, но и говорит: «Я рад», «Мне было обидно», «Мне стыдно», то есть он знает, какие именно переживания он испытывает.

Самооценка, то есть знание своих качеств, и открытие для себя своих переживаний составляют его самосознание, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве его основного новообразования (необходимо отметить, что ни самооценка, ни внутренние переживания еще не обобщаются ребенком; их обобщение представляет основное содержание переходного периода от дошкольного возраста к школьному). Таким образом, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней деятельностью. Отсюда один шаг до отделения внутренней деятельности и внутренних переживаний от внешней деятельности и внешних отношений, который ребенок проделывает уже за пределами дошкольного детства.

Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры*

Трудно найти специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблемы игры, не выдвигал бы своей точки зрения на ее природу и значение, однако специальных исследований по этой проблеме очень мало, буквально единицы. И это несмотря на то, что игровая деятельность широко используется в практических целях. Распространена специальная «игровая терапия», применяющая развернутые формы игровой деятельности для коррекции различных отклонений в поведении детей (неприспособленности, агрессивности, замкнутости и т. п.), для лечения психических заболеваний.

В фундаментальной работе Ж. Пиаже (J. Piaget, 1945), посвященной формированию символа у ребенка, развернутая форма ролевой игры не подвергается исследованию. Ж. Пиаже останавливается у ее порога, исследует некоторые предпосылки ее появления, но дальше не идет. Это, видимо, объясняется тем, что Ж. Пиаже интересовала не столько сама игра, сколько возникновение символической мысли у ребенка. Он доводит свой анализ до 4-летнего возраста детей, то есть до периода, когда начинается расцвет ролевой игры, а затем переходит к играм с правилами, возникающим после 7 лет.

В 1976 г. опубликована большая хрестоматия по игре, составленная Дж. Брунером и его сотрудниками. В числе помещенных статей большое количество посвящено исследованиям манипулятивно-игровой активности низших и высших обезьян, значительно меньше — исследованиям предметно-манипулятивной игры детей, совсем мало — исследованиям игр с правилами и исследованиям развернутой формы ролевой игры, в их числе статья Л. С. Выгот-

* *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.

ского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», специально посвященная ролевой игре. Нам кажется, что соотношение исследований, представленное в этой книге, отражает общее положение с исследованиями игры, сложившееся, видимо, из-за трудностей экспериментального исследования ролевой игры.

В эмпирической психологии при изучении игры, так же как и при анализе других видов деятельности и сознания в целом, господствовал функционально-аналитический подход. При этом игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Одни исследователи (К. Д. Ушинский — в России, Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн — за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями, другие (А. И. Сикорский — в России, Дж. Дьюи — за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; может быть, можно даже определить, с известной степенью приближения, удельный вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью.

Если бы даже нашлись средства, позволяющие с достаточной точностью определить удельный вес каждого психического процесса в том или ином виде деятельности и тем самым установить, что соотношение этих процессов в различных видах деятельности различно, то и тогда такой анализ не придвинул бы нас к пониманию природы и качественного своеобразия каждого из этих видов деятельности, в частности природы игры.

Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения, видеть в ней отлет ребенка от действительности, рассматривать ее как особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями.

Путь, который в противоположность анализу, разлагающему сложное целое на элементы, можно назвать анализом, *выделяющим единицы*, впервые был разработан К. Марк-

сом, давшим образцы его применения при исследовании капиталистического способа производства. К. Маркс открывает первый том «Капитала» главой «Товар».* Товар для К. Маркса был той единицей, в развитой форме которой даны все особенности и внутренние противоречия капиталистического способа производства.

Л. С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в психологии при исследовании проблем речи и мышления. «Под единицей мы подразумеваем, — писал Л. С. Выготский, — такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства.

Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому, как единству, единицы, в которых... представлены эти свойства и с помощью такого анализа пытаться разрешить... конкретные вопросы» (1956, с. 48). Мы считаем, что только такой путь нужно применять при исследовании игры. Только он дает возможность изучить ее возникновение, развитие и распад.

Как же найти эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Это можно сделать, только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, какой она является перед нами в середине дошкольного периода развития. В анализе возникновения, развития и распада игры мы будем руководствоваться тем методологическим положением К. Маркса, согласно которому намеки более высокого уровня на низших уровнях развития того или иного явления могут быть поняты только в том случае, если этот более высокий уровень уже известен.

«Анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны, — писал К. Маркс. — Наоборот, намеки более высокого у низших видов животных могут быть поняты только том случае, если само это более высокое уже известно. Буржуазная экономика дает нам, таким образом, ключ к античной и т. д.»**

Этот путь сверху вниз, от анализа развитой формы к

* См.: *К. Маркс, Ф. Энгельс.* Соч., т. 23.
** *К. Маркс, Ф. Энгельс.* Соч., т. 12, с. 731.

истории ее возникновения и распада, противоположен плоскому эволюционизму, и он является вторым важнейшим методологическим принципом нашего исследования.

Как мы уже говорили выше, при описании детской игры психологи обращали внимание и особенно выделяли работу воображения или фантазии. Игра рассматривалась как проявление особой живости, беззаботности и высокого уровня развития воображения или фантазии. В этом нет ничего удивительного. Даже неспециалисту при наблюдении за играми детей дошкольного возраста прежде всего бросается в глаза то, как ребенок преображает предметы используемые в игре. Приведем лишь некоторые высказывания, иллюстрирующие это положение.

В. Прейер писал: «Кусок дерева..., скорлупа ореха, не имеющие никакой цены вещи, как голыши, древесные листья и содержимое бумажной корзины, получают великое значение вследствие живой детской фантазии, которая бумажные лоскутки преобразует в чашки и лодки, в животных и людей» (1894, с. 51). Г. Компере обращает внимание на то же самое: «Ребенок берет своей исходной точкой какой-нибудь предмет, и «алхимия фантазии» тотчас же его преобразовывает, превращает. Для этого все оказывается подходящим. Он ездит верхом на палке, опрокинутый табурет оказывается лодкой или пролеткой, табурет, поставленный на ноги, — лошадью или столом. Коробка превращается в дом, в шкаф, в телегу, словом, во все, что хотите, во все, что хочет сделать из нее в данный момент воображение ребенка» (1912, с. 190 — 191). В высказываниях этих авторов в центре стоит преобразование ребенком предметов посредством «алхимии фантазии». Именно в этом они видят специфические особенности детской игры.

Однако уже Дж. Селли обращает внимание на то, что преобразование предметов является моментом подчиненным. «Интерес, представляемый игрой ребенка, — пишет Дж. Селли, — заключается в том, что в ней видимым образом обнаруживаются плоды его сокровенной фантазии. В своем творчестве фантазия может исходить из окружающей действительности: ребенок видит, например, песок, камешки и раковины и говорит: «Давайте играть в лавочку». Но это только побочное условие. Источник игры заключается в стремлении осуществить привлекательную мысль, отсюда, как мы ниже увидим, близкое родство игры с искусством вообще. Какое-нибудь представление является господствующей силой, оно в данное время настоящая

idee fixe, а все должно приспособиться к нему. Так как представление должно быть как-нибудь выражено внешним образом, то оно сталкивается с окружающей действительностью. И здесь ребенок находится в своей сфере. Пол тотчас же разделяется на две враждебные страны, край дивана обращается в коня, в карету, в корабль или еще во что-нибудь, нужное для игры.

Это более сильная и более обширная деятельность фантазии в забавах детей объясняется глубоко заложенным в них стремлением к игре, желанием быть чем-нибудь, играть какую-нибудь роль. Изображая Робинзона Крузо или какого-нибудь другого героя, ребенок — искатель приключений — выходит за пределы своего настоящего Я и за пределы своего повседневного мира. Разыгрывая свою роль, он в своем воображении изменяет все окружающее, и оно получает тот вид и смысл, который в данный момент требуется этой ролью» (1901, с. 45). «Сущность детской игры, — продолжает Селли, — заключается в исполнении какой-нибудь роли и в том, чтобы создать какое-нибудь новое положение» (там же, с. 47).

Почти все исследователи, занимавшиеся описанием игр детей дошкольного возраста, повторяют в разной форме мысль Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь роли. (Однако анализ игры идет не по линии выяснения структуры самой роли, ее генезиса, а по линии описания особенностей детской фантазии, проявлением которой игра якобы является).

Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры. Для того чтобы проиллюстрировать и вместе с тем прояснить это положение, приведем отрывок из наблюдений над одной игрой и проанализируем ее.*

В большой комнате дети играют в «железную дорогу». Игра происходит после того, как во время поездки на дачу дети познакомились с жизнью железнодорожной станции. До игры руководительница вместе с детьми приготовила некоторые атрибуты: красную шапку для начальника станции, палочку с деревянным кружком (железнодорожный жезл), настоящее печенье для буфета, надпись «касса» и т. д.

---

* В сокращенном виде запись этой игры была впервые опубликована А. Н. Леонтьевым (1944). Описываемая игра взята из наблюдений Ф. И. Фрадкиной и представляет собой обычную игру детей с внесением в нее некоторых экспериментальных моментов.

Боря — начальник станции, он в красной шапке, в руках у него деревянная палочка с кружком. Он отгородил себе уголок и пояснил: «Это станция, где начальник живет». Толя, Люся и Леня — пассажиры. Они поставили один за другим стулья и сели. У девочек в руках куклы. Это их дети.

Леня: «Как же мы без машиниста поедем? Я буду машинист». Он пересаживается на первый стул и пыхтит: «Шш-шш». Галя — буфетчица. Вокруг столика она отгородила стульчиками буфет. На столик поставила коробочку, в которую нарвала бумажки — деньги. Рядом на бумагу аккуратно разложила рядами печенье, предварительно наломав его на кусочки (чтобы было больше). «Вот у меня какой буфет богатый», — говорит она.

Варя: «Я буду билеты продавать... ой, как это называется?». Воспитательница говорит: «Кассир». Варя: «Да, да, кассир. Дайте мне бумаги». Получив бумагу, нарывает из нее крупные и мелкие кусочки. Более крупные кладет в сторону: «Это билеты, а это деньги — сдачу давать». Ставит на столик полученное от воспитательницы сделанное из картона окошко с надписью «касса». Деловито садится за столик.

Боря подходит к Лене и говорит: «Когда я тебе этот круг передам, ты сразу езжай». Леня пыхтит, как паровоз, и изображает руками движения машиниста, пассажиры с детьми сидят на местах. Вдруг Боря, спохватившись, говорит: «Пассажиры без билетов, а поезду уже ехать пора». Пассажиры бегут в кассу, протягивают Варе бумажки и получают билеты. В это время Боря объявляет: «Через пять минут отправляется поезд». Пассажиры быстро занимают места. Боря подходит к Лене и передает ему круг. Леня пыхтит, свистит, и поезд отправляется.

Галя (со скучающим видом): «Когда же покупать придут?»

Боря: «Я уже могу идти: поезд ушел, и я могу» (Идет в буфет, просит печенье). Галя дает ему кусочек и требует: «А деньги?». Боря бежит к воспитательнице, получает у нее бумажки, возвращается и «покупает» печенье. С довольным видом ест его. Варя ерзает на стуле, посматривает на буфет, но не уходит. Потом еще раз смотрит в сторону буфета, на воспитательницу и спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас никого нет», — как бы оправдывается она. Леня отзывается: «Ну и чего тебе — иди и все». Варя посматривает по сторонам, нет ли пассажиров,

желающих приобрести билет, быстро бежит в буфет. Торопливо покупает и бежит обратно в свою кассу.

Галя одна у буфета, перекладывает печенье с тарелочки на тарелочку. «И я хочу кушать, а мне как — покупать или чего мне?» Боря (со смехом): «Покупать у себя и платить себе». Галя смеется, но берет две копейки, покупает у себя два кусочка и говорит, как бы объясняя воспитательнице: «Они уже раз покупали». Воспитательница: «А почему ты так мало купила?» Галя: «Скоро поезд придет, а что я буду продавать пассажирам?».

Леня громко пыхтит и кричит: «Остановка!» Он и пассажиры спешат в буфет. Покупают печенье. Галя (одному из пассажиров): «Купите еще своей девочке, печенье очень вкусное». Один из пассажиров угощает куклу (ребенка): «Ешь, очень вкусное». После этого сам съедает печенье. Боря берет у Лени круг и подает ему снова. Пассажиры усаживаются на свои места. Леня пыхтит, и поезд уезжает.

Запись этой игры дает возможность выделить следующие взаимосвязанные стороны, составляющие ее структуру. Это, во-первых, роли, которые взяли на себя дети — начальник станции машинист, кассир, буфетчица, пассажиры; во-вторых, игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними; в-третьях, игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещены игровыми предметами (стулья — поезд, куклы — дети, бумажки — деньги и т. п.); наконец, реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

Центральным моментом, объединяющим все остальные стороны, является роль, которую берет на себя ребенок. Она не может быть осуществлена без соответствующих действий. Ребенок именно потому является кассиром, что он продает билеты, начальником станции — потому что он объявляет об отправлении поезда и дает разрешение на отправление машинисту, буфетчиком — потому что продает печенье и т. д.

Все остальные стороны.определены ролью и связанными с нею действиями. Бумажки становятся деньгами и билетами для выполнения роли пассажиров и кассира. Отношения между детьми, которые возникают по ходу игры, тоже определяются ролями. Для самих играющих детей, если судить по их поведению, главным является выполне-

ние взятой на себя роли. Это видно хотя бы из того, с какой тщательностью и щепетильностью они относятся к выполнению действий, в которых находит свое воплощение роль, взятая каждым из детей.

Таким образом, можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Как показывают экспериментальные исследования, которые будут описаны и проанализированы ниже, между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий?

Почти все авторы, описывавшие или исследовавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Лучше всего эту особенность игры характеризовал еще К. Д. Ушинский: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок. Но не должно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, — и вот об этом-то материале должны больше всего заботиться родители и воспитатели» (1950, с. 440 — 441).

Вопрос о том, что именно в окружающей ребенка действительности оказывает определяющее влияние на ролевую игру, является одним из самых существенных вопросов.

Его решение может подвести к выяснению действительной природы ролевой игры, к решению вопроса о содержании ролей, которые берут на себя дети в игре.

В ряде педагогических исследований, хотя и посвященных выяснению других вопросов, мы находим материалы, дающие возможность гипотетически ответить на интересующий нас вопрос.

Р. И. Жуковская (1963) изучала влияние дидактических игр, проводившихся во время специальных занятий, на самостоятельные игры детей. Так, экскурсия в магазин хотя и заинтересовала детей, но в целом не повлияла на их игры. Впоследствии на специальном занятии детям была предложена дидактическая игра в «магазин». Она имела целью показать многообразие действий продавца, уточнить и закрепить у детей правила поведения продавца и покупателей, вежливое обращение друг с другом. В процессе проведения дидактической игры у детей обнаружился большой интерес к роли продавца и кассира, все хотели быть ими. Р. И. Жуковская указывает, что под влиянием экскурсии и главным образом дидактической игры в «магазин» возникли многообразные варианты ролевых игр с покупкой и продажей разных предметов.

Таким образом, оказалось, что после того как детям были раскрыты отношения продавца и кассира с покупателями, эти роли оказались для них привлекательными. В исследовании Р. И. Жуковской это было осуществлено средствами специальной дидактической игры; вероятно, этого можно достичь и другими педагогическими средствами.

Т. А. Маркова (1951) исследовала влияние детской художественной литературы на игры детей. Исследование показало, что не всякое произведение художественной литературы оказывает влияние на возникновение игры у детей. Только те произведения, в которых в яркой и доступной художественной форме описаны люди, их деятельность, поступки и отношения с другими людьми, вызывали у детей желание воспроизвести в игре их основное содержание.

Таким образом, дидактические игры, чтение и пересказ детям художественных произведений, ознакомление их с окружающим и другие занятия оказывают влияние на возникновение и развертывание ролевой игры лишь в том случае, если знакомят детей с деятельностью взрослых, их поступками и отношениями.

Результаты изложенных выше исследований показывают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере чело-

веческой деятельности, труда и отношений между людьми и что, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, является воспроизведение именно этой стороны действительности.

Возможный путь экспериментальной проверки этого положения был подсказан работой одной воспитательницы. Проведя с детьми средней группы детского сада экскурсию в зоопарк и познакомив там детей с различными животными — их внешним видом, повадками, чем они питаются и т. п., воспитательница внесла в комнату для игр игрушки, изображавшие зверей, с которыми знакомились дети во время экскурсии, предположив, что дети начнут игру в «зоосад». Но дети ни в тот день, ни в последующие дни в «зоосад» не играли.

Тогда она повторила экскурсию и познакомила детей не только с животными, но и с персоналом, обслуживающим животных и посетителей зоологического сада. Повторная экскурсия была проведена таким образом, что дети были ознакомлены с работой людей: кассира, продающего билеты для входа в зоосад, контролера, проверяющего билеты и пропускающего посетителей, уборщиков, убирающих дорожки и клетки животных, работой на кухне, в которой приготовляется пища для животных, и людьми, ее готовящими и кормящими животных; экскурсовода, дающего объяснения посетителям, больницей и врачом, лечащим заболевших животных. Во время экскурсии воспитательница обращала внимание детей на заботливое отношение к животным со стороны обслуживающего персонала, на вежливое отношение к посетителям зоосада, на соблюдение посетителями правил обращения с животными, на отношения между работниками зоосада.

Через некоторое время после проведения этой повторной экскурсии дети самостоятельно начали игру в «зоосад», в которой были представлены кассир и контролер, мамы и папы с детьми, экскурсовод, уборщики, кормившие зверей, «звериная кухня» с поваром и помощниками, больница с врачом, директор и т. п. Все эти персонажи вводились в игру постепенно, игра продолжалась на протяжении нескольких дней, все время усложняясь и обогащаясь.

Этот опыт работы с детьми и натолкнул нас на мысль о неодинаковом значении ознакомления с разными сферами действительности для возникновения ролевой игры.

Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две вза-

имно связанные, но вместе с тем различные сферы. Первая — это сфера предметов (вещей), как природных, так и созданных руками человека, вторая — это сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности. К какой же из этих сфер наиболее чувствительна ролевая игра?

Для того чтобы окончательно прояснить этот вопрос, необходимо было специально провести ознакомление детей с действительностью двумя различными способами: один раз так, чтобы основным содержанием при ознакомлении была предметная сфера действительности (предметы — вещи), другой раз так, чтобы основным содержанием при ознакомлении был человек, его деятельность и отношения между людьми в процессе деятельности.

Такая работа была проделана Н. В. Королевой (1957).*

Во время переезда на дачу дети получили много ярких впечатлений о железной дороге: они были на вокзале, видели поезд, наблюдали посадку в вагоны и сами садились в поезд, слышали по радио объявление об отправлении поездов, вместе с родителями покупали билеты в кассе и т. п. Воспитательница предположила, что этих впечатлений будет вполне достаточно для возникновения игры в «железную дорогу». Но игра не возникла, хотя впечатление от поездки было довольно сильным. Дети рассказывали о своей поездке, рисовали станции и поезда.

Воспитательница попыталась оказать влияние на возникновение игры. Детям были предложены привлекательные игрушки — паровоз, вагоны, касса, и с помощью воспитателя распределены между детьми роли для игры в «железную дорогу». Однако, несмотря на помощь со стороны воспитательницы, ролевая игра не развивалась. Таким образом, непосредственные впечатления, полученные детьми при поездке по железной дороге, несмотря на их большую эмоциональность, не привели к возникновению игры.

Тогда с детьми была проведена еще одна, дополнительная экскурсия на железнодорожную станцию, в ходе которой детей еще раз познакомили с предметной стороной жизни железной дороги. Но и эта дополнительная работа не привела к возникновению игры, хотя, насколько можно было судить по рисункам детей, в которых они изображали

* Это исследование проведено под непосредственным руководством З. М. Богуславской.

эти предметы, представления детей о поезде, паровозе, станции, кассе, вагонетках для багажа и тому подобных предметах стали точнее.

Через довольно продолжительный период времени, когда дети возвратились в город после летнего пребывания на даче, с этой же группой детей была проведена новая экскурсия на станцию железной дороги. Во время этой экскурсии детей познакомили с тем, как начальник станции встречает каждый прибывающий поезд, как пассажиры покидают поезд, как происходит разгрузка поезда от багажа, как машинист и его помощник ухаживают за паровозом, как рабочие осматривают вагоны, как проводники убирают вагоны и обслуживают пассажиров в пути. При посещении зала для пассажиров дети наблюдали, как пассажиры приобретают билеты, как носильщики встречают пассажиров и несут их багаж, как уборщики следят за чистотой зала и т. п. После этой экскурсии у детей сразу же возникла игра в «железную дорогу». Дети играли с большим увлечением; «железная дорога» долго жила в играх детей, часто связываясь в единое целое с играми на другие темы — в «семью», «детский сад», «почту» и т. д.

Аналогичным образом (дважды) дети были ознакомлены с работой пошивочной мастерской, со строительством нового дома, с работой на фабрике настольно-печатных игр, с работой на почте. И во всех этих случаях игра возникала только после того, как детей знакомили с деятельностью людей, их трудом и отношениями между людьми в процессе труда. Совершенно естественно, что представления детей не всегда сразу после ознакомления были достаточно точными, и воспитателю приходилось, как по ходу игры, так и в последующих беседах, дидактических играх, при чтении художественной литературы расширять и уточнять представления детей о взрослых, их труде и отношениях с другими людьми.

Исследование И. В. Королевой убеждает в том, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера действительности.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а *отношения между людьми*, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок,

то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в различные по своим сюжетам игры. Различны сюжеты игр у детей разных классов, у свободных и порабощенных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей промышленных рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание — деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.

Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу, но это могут быть и отношения... деспотизма, враждебности, грубости и т. д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни — несомненный факт, признаваемый многими. Однако некоторые психологи, признавая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своей природе, по своему происхождению. Очень ярко это выражено, например, у В. Штерна, который писал по поводу игры: «Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждаются на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием (hurstspiele), игры в куклы, игры в войну безусловно выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой; но общие формы игры остаются неизменными» (1922, с. 172—173);

По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической, инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры. Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн и А. Адлер), сексуальные влечения (З. Фрейд); врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендайк).

Биологизаторские теории игры, видящие сущность игры в проявлении изначально присущих ребенку инстинктов и влечений не в состоянии объяснить сколько-нибудь удовлетворительно ее социального содержания.

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми показывает, что... она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, то есть возникает из условий жизни ребенка в обществе. Теория игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

Историческое происхождение развернутой формы игровой деятельности*

Вопрос о возникновении ролевой игры в ходе исторического развития общества является одним из труднейших для исследования. Для такого исследования необходимы, с одной стороны, данные о месте ребенка в обществе на различных ступенях исторического развития, с другой — данные о характере и содержании игр детей на этих же исторических этапах. Только из соответствия жизни ребенка в обществе с его играми можно понять природу последних.

Данные о развитии и жизни ребенка и его играх на ранних ступенях развития общества чрезвычайно бедны. Никто из этнографов вообще не ставил себе задачей такое исследование. Лишь в 30-е годы нашего века появились специальные исследования Маргарет Мид, посвященные детям племен Новой Гвинеи, в которых имеются материалы об образе жизни детей и их играх. Однако работы этой исследовательницы были посвящены некоторым специальным вопросам (о детском онанизме, половом созревании в условиях общества, стоящего на относительно низкой ступени развития и т. п.), что, естественно, определяло отбор материалов.

Данные, которые разбросаны по бесчисленным этнографическим, антропологическим и географическим описаниям, чрезвычайно схематичны и фрагментарны. В одних имеются указания на образ жизни детей, но нет никаких указаний на их игры; в других, наоборот, рассказывается только об играх. В некоторых исследованиях настолько явно проведена колонизаторская точка зрения, в угоду которой исследователи всячески пытались принизить уровень умственного развития детей угнетенных народов, что эти данные не могут считаться сколько-нибудь достоверными. Соотнесение имеющихся материалов о детях с жизнью об-

* *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

щества также затруднено, так как часто трудно определить, на какой ступени общественного развития находилось в период описания то или иное племя, род, община. Трудности усугубляются еще и тем, что, находясь приблизительно на одном уровне общественного развития, они могут жить в совершенно различных условиях, и эти условия, в свою очередь, несомненно оказывают воздействие на жизнь детей в обществе, их место среди взрослых, а тем самым и на характер их игр.

В отношении ранних периодов развития человеческого общества М. О. Косвен пишет: «Не может быть и речи о действительном приближении к исходному пункту развития человечества или, как выражаются, к нулевой точке человеческой культуры. Здесь возможны лишь более или менее допустимые гипотезы, более или менее удачные приближения к скрытой от нас навсегда загадке нашего прошлого» (1927, с. 5). Еще в большей мере это относится к исследованию ребенка и его жизни в условиях первобытного общества.

Наша задача заключается в том, чтобы ответить пусть гипотетически, хотя бы на два вопроса. Во-первых, всегда ли существовала ролевая игра, или был такой период в жизни общества, когда этой формы игры у детей не существовало; во-вторых, с какими изменениями в жизни общества и положением ребенка в обществе может быть связано появление ролевой игры.

Мы не можем непосредственно проследить процесс возникновения ролевой игры. Имеющиеся очень скупые данные позволяют наметить лишь в самых общих чертах гипотезу о возникновении ролевой игры; установить, и то лишь приблизительно, исторические условия, при которых появилась потребность в этой своеобразной форме жизни ребенка в обществе. В нашем исследовании мы далеко не исчерпали всех имеющихся материалов и приводим только те из них, которые достаточны для формулирования нашего предположения, оставляя в стороне все их многообразие.

Вопрос об историческом возникновении игры тесно связан с характером воспитания подрастающих поколений в обществах, стоящих на низших уровнях развития производства и культуры. Р. Алт (R. Alt, 1956) на основании обширных материалов указывает на наличие исходного единства трудовой деятельности и воспитания, то есть на невыделенность воспитания в качестве специальной обще-

ственной функции. По его мнению, для воспитания детей на ранних ступенях развития общества характерны следующие черты: во-первых, одинаковое воспитание всех детей и участие всех членов общества в воспитании каждого ребенка; во-вторых, всесторонность воспитания — каждый ребенок должен уметь делать все, что умеют делать взрослые, и принимать участие во всех сторонах жизни общества, членом которого он является; в-третьих, кратковременность периода воспитания — дети уже в раннем возрасте знают все задачи, которые ставит жизнь, они рано становятся независимыми от взрослых, их развитие заканчивается раньше, чем на более поздних ступенях общественного развития.

Главным фактором, оказывающим формирующее влияние на развитие детей, Р. Алт считает непосредственное участие детей в жизни взрослых: раннее включение детей в производительный труд, связанное с низким уровнем развития производительных сил; участие детей совместно со взрослыми в танцах, праздниках, некоторых ритуалах, торжествах и отдыхе.

Указывая на игру как средство воспитания, Р. Алт замечает, что там, где ребенок может принимать участие в работе взрослых без особой предварительной подготовки и выучки, там он это делает. Там же, где этого нет, ребенок «врастает» в мир взрослых через игровую деятельность, которая отражает жизнь общества. (Здесь уже содержится намек на историческое возникновение игры и ее связь с изменением положения ребенка в обществе.)

Таким образом, положение ребенка в обществе на самых ранних ступенях развития характеризуется прежде всего ранним включением детей в производительный труд взрослых членов общества. Чем на более ранней ступени развития стоит общество, тем раньше включаются дети в производительный труд взрослых и становятся самостоятельными производителями. В наиболее ранние исторические периоды жизни общества дети жили со взрослыми общей жизнью. Воспитательная функция еще не выделялась... и все члены общества осуществляли воспитание детей, основной задачей которого было сделать детей участниками общественного производительного труда, передать им опыт этого труда, а основным средством — постепенное включение детей в доступные им формы труда взрослых.

Первобытные бродячие собиратели, по свидетельству В. Вольца (W. Volz, 1925), сообща — мужчины, женщины и дети — переходят с места на место в поисках съедобных плодов и кореньев. К десяти годам девочки становятся матерями, а мальчики — отцами и начинают вести самостоятельный образ жизни.

Описывая одну из наиболее примитивных групп людей на земле, М. Косвен указывает, что у народа кубу основной ячейкой является небольшая семья; основное занятие — собирательство плодов и кореньев; основное орудие — палка, представляющая собой расщепленный ствол бамбука с естественно заостренным концом, служащим для выкапывания корней и клубней; единственное оружие — деревянное копье с наконечником из острой щепки бамбука; утварь — скорлупка кокосовых орехов и полые стволы бамбука. М. Косвен пишет: «Дети остаются со своими родителями и ходят за ними вместе на поиски пищи до 10 — 12 лет. С этого возраста как мальчики, так и девушки считаются уже самостоятельными и способными устраивать свою судьбу и свое будущее. С этого момента они начинают впервые носить повязку, скрывающую половые органы. Во время стоянки они сооружают себе отдельную хижину рядом с родительской. Но пищу они ищут уже самостоятельно, едят отдельно. Связь между родителями и детьми постепенно слабеет, и часто вскоре дети отделяются и начинают самостоятельно жить в лесу» (1927, с. 38).

Уже в наиболее ранних этнографических и географических описаниях русских путешественников имеются указания на приучение маленьких детей к выполнению трудовых обязанностей и включение их в производительный труд взрослых. Так, Г. Новицкий в своем описании остяцкого народа, относящемся к 1715 г., писал: «Обще всем едино рукоделие, стреляние зверя (убивают), ловление птиц, рыб, ими же себя пропитать может. Сих убо хитростей и чада свои изучает и от младых ногтей приноравливают к стрелянию из лука, убивать зверя, к ловлению птиц, рыбы (обучают их)» (1941, с. 43). С. П. Крашенинников, описывая свое путешествие по Камчатке (1737 — 1741), замечает о коряках: «Всего достохвальнее в сем народе то, что они детей своих хотя и чрезмерно любят, однако издетска к трудам приучают; чего ради и содержат их не лучше холопей: посылают по дрова и по воду, приказыва-

ют на себе носить тяжести, пасти оленьи табуны и другое тому подобное делать» (1949, с. 457).

В. Ф. Зуев, посетивший обские народы в 1771—1772 гг., писал о детях остяков и самоедов: «С молодых еще лет малые ребята давно привыкают нести всякую трудность, как видно из грубого их жития, которое их ни мало, ни в каком случае не приводит к сожалению. Верно можно сказать, что сей народ рожден к понесению трудов несносных, и, действительно, есть ли бы они сызмала к тому не привыкали, то б отцам мало было бы надежды видеть сыновей больших себе помощников и понесению трудов удивительных помощников. Лишь мальчик начнет мало иметь понятия, то мать или нянька не иным чем тешит, как бряцанием лушной тетивы, а когда ходить начнет, то отец ему и лук готовит. Я в проезд мой через остяцкие юрты мало видел таких ребят, которые бы в простое вечернее (время) между игрой без лука шатались, но обыкновенно или по деревьям, или во что-нибудь по земле стреляют. Там городят езы около своей юрты, там запоры; и кажется, будто бы их игрушки уже будущую жизнь предвещали. И совершенно есть ли посмотреть наез, через какую-нибудь реку сделанный, то нельзя видеть, чтоб когда-нибудь тут старики с важанами сидели, кроме малых ребят, а большие сами плавают по рекам или с неводами, или с калыданами и переметами, где уж малого или не в силах, или не разумеет, послать нельзя» (1947, с. 32 — 33).

Известный русский исследователь папуасов Н. Н. Миклухо-Маклай, много лет проживший в их среде, пишет о папуасских детях: «Дети обычно веселы, плачут и кричат редко; отец, а иногда и мать обращаются с ними очень хорошо, хотя мать обычно относится к детям менее нежно, чем отец. Вообще же у папуасов любовь к детям очень сильна. Я видел у них даже игрушки, что у дикарей встречается не часто, именно — нечто вроде кубарей, маленьких лодочек, которые дети пускают по воде, и много других игрушек. Но уже рано мальчик сопровождает отца на плантацию, в скитаниях по лесу и в поездках на рыбную ловлю. Ребенок уже в детстве научается практически своим занятием и еще мальчиком становится серьезным и осторожным в обращении.

Мне частенько приходилось видеть комичную сцену, как маленький мальчуган лет четырех пресерьезно разводил огонь, носил дрова, мыл посуду, помогал отцу чистить

плоды, а потом вдруг вскакивал, бежал к матери, сидевшей на корточках за какой-нибудь работой, схватывал ее за грудь и, несмотря на сопротивление, принимался сосать. Здесь всюду распространен обычай кормить детей грудью очень долго» (1951, с. 78).

В описаниях Н. Н. Миклухо-Маклая есть указание на участие детей не только в бытовом труде, но и в более сложных формах коллективного производительного труда взрослых. Так, описывая обработку почвы, он пишет: «Работа производится таким образом: двое, трое или более мужчин становятся в ряд, глубоко втыкают заостренные удья* в землю и потом одним взмахом подымают большую глыбу земли. Если почва тверда, то в одно и то же место втыкают удья два раза, а потом уже поднимают землю. За мужчинами следуют женщины, которые ползут на коленях и, держа крепко в обеих руках свои удья-саб,** размельчают поднятую мужчинами землю. За ними следуют дети различного возраста и растирают землю руками. В таком порядке мужчины, женщины и дети обрабатывают всю плантацию» (1951, с. 231). Из этого описания ясно, что в обществе папуасов существовало естественное возрастнополовое разделение труда, в котором принимали участие все члены общества, включая детей, кроме самых маленьких.

Указывая на очень распространенную среди туземцев любовь к поучению других, которая очень ярко заметна даже в детях, Н. Н. Миклухо-Маклай так объясняет ее происхождение: «Это заметно даже в детях: много раз маленькие дети, лет шести или семи показывали мне, как они делают то или другое. Это происходит от того, что родители очень рано приучают детей к практической жизни; так что, будучи еще совсем маленькими, они уже присмотрелись и даже научились более или менее всем искусствам и действиям взрослых, даже и таким, которые вовсе не подходят их возрасту. Дети мало играют; игра мальчиков состоит в метании палок наподобие копий; в стрельбе из лука, и как только они делают небольшие успехи, то применяют их в практической жизни. Я видел мальчиков, очень небольших, проводящих целые часы у моря, стараясь по-

* Удья — крепкие, длинные палки, заостренные с одного конца; ими работают мужчины, так как при работе с этим орудием требуется много сил.

** Удья-саб — небольшие узкие лопатки для женщин.

пасть из лука в какую-нибудь рыбу. То же самое происходит и с девочками, и даже в большей степени потому, что они раньше начинают заниматься хозяйством и делаются помощницами своих матерей» (1951, с. 136).

Мы столь подробно остановились на данных Н. Н. Миклухо-Маклая потому, что свидетельства этого видного русского гуманиста для нас особенно ценны своей несомненной и полной объективностью.

Аналогичные указания на раннее участие детей в труде взрослых имеются и у ряда других авторов. Так, Дж. Вайян в своем труде по истории ацтеков пишет: «Воспитание начиналось после отнятия от груди, то есть на третьем году его жизни. Целью воспитания было как можно скорее ввести ребенка в круг тех навыков и обязанностей, из которых складывался обиход взрослых. Так как все делалось при помощи ручного труда, то дети имели возможность очень рано приобщаться к деятельности. взрослых. Отцы наблюдали за обучением сыновей, матери учили дочерей. Вплоть дошестилетнего возраста их воспитание ограничивалось только нравоучениями и советами, они обучались обращению с домашней утварью и выполняли незначительные работы по дому». «Подобное воспитание, — продолжает автор, — непосредственно вводило подрастающее поколение в быт дома» (1949, с. 87).

А. Т. Брайант, проживший среди зулусов около полувека, также указывает на раннее включение детей в производительный труд совместно со взрослыми: «Кто вышел из детского возраста, то есть достигал шести лет, будь то мальчик или девочка, одинаково обязан трудиться и беспрекословно выполнять поручаемую работу; мальчики под руководством отца, девочки — под наблюдением матери» (1953, с. 123). Брайант указывает целый ряд работ, являющихся функцией детей. «Шести-семилетние малыши выгоняли по утрам на луг телят и коз, парни постарше — коров» (там же, с. 157). С наступлением весны «женщины и дети бродили по лугам в поисках съедобных дикорастущих трав» (там же, с. 184). В период созревания колосовых культур, когда посевы подвергались опасности опустошения со стороны птиц, «женщины и дети были вынуждены проводить весь день — от восхода и до захода солнца — на поле, отгоняя птиц» (там же, с. 191).

Многие отечественные исследователи народов Крайнего Севера также указывают на раннее включение детей в

труд взрослых и специальное приучение к труду. Так, А, Г. Базанов и Н. Г. Казанский пишут: «С очень ранних лет мансийские дети втягиваются в рыбный промысел. Они еле-еле ходят, а родители уже берут их с собой в лодку. А как только начинают подрастать, для них часто делают маленькие весла, обучают управлять лодкой, приучают к жизни реки» (1939, с. 173). В другой своей работе А. Г. Базанов пишет: «Вогульскому ребенку еще только успело стукнуть 5 — 6 лет, а он уже возле юрт бегает с луком и стрелами, охотится на птичек, вырабатывает в себе меткость. Охотником хочет быть. С 7 — 8 лет вогульских ребят начинают постепенно брать в лес. В лесу приучают, как находить белку, глухаря, как обращаться с собакой, где и как ставить слопцы, чирканы, капканы. Если туземец вырубает для слопцов жерди, то сынишка его налаживает насторожки к слопцам, разрыхляет почву, устраивает приманку, кладет сюда песочек, камешки, ягоды» (1934, с. 93). Дети, даже самые младшие, являются страстными охотниками и, приходя в школу, имеют на своем счету десятки белок и бурундуков.

А. Г. Базанов, описывая рыбную ловлю, очень хорошо подметил основной принцип воспитания в этих условиях: «Нас было четверо взрослых и такое же количество маленьких ребятишек... Мы вышли на выступающий острым языком песчаный мыс и, встав в два ряда, стали выбирать на помост невод. В середине между нами стояли ребятишки. Они также цеплялись загорелыми ручонками за края невода и помогали передавать его на лодку». «Мой проводник — зырянин, — продолжает А. Г. Базанов, — кому-то из ребят крикнул: «Не толкайтесь под ногами». Старый вогул сердито посмотрел на него, покачал головой. А потом заметил: «Нельзя так, нельзя. Пусть дети делают все, что делаем мы» (там же, с. 94).

Г. Старцев указывает, что «уже в 6 — 7 лет детей приучают править оленями и ловить их арканами» (1930, с. 96). С. Н. Стебницкий, описывая жизнь коряцких детей, пишет: «В хозяйственной жизни особенно проявляется самостоятельность детей. Существует целый ряд хозяйственных отраслей и работ, исполнение которых лежит всецело на детях». «На детях, — указывает С. Н. Стебницкий, — лежит также заготовка дров. В любой мороз и непогоду мальчик должен, запрягши оставшихся дома собак, ехать иногда километров за десять за дровами». «Де-

вочки, — продолжает С. Н. Стебницкий, — входят во всю работу играючи. Сначала дадут лоскуток, зазубренный тупой нож, сломанную иголку, потом возьмется за настоящую неумеючи, потом приобретает навыки и незаметно для самой себя втягивается в вековую женскую лямку» (1930, с. 44 — 45).

Не будем умножать примеров, ибо и приведенных материалов достаточно для того, чтобы показать, что в обществе, стоящем на относительно низкой ступени развития, при первобытнообщинной организации труда, дети очень рано включаются в производительный труд взрослых, принимая в нем посильное участие.

Занятость матерей и раннее включение детей в труд взрослых приводят к тому, что, во-первых, в первобытном обществе не существует резкой грани между взрослыми и детьми, и, во-вторых, к тому, что дети очень рано становятся действительно самостоятельными. Это подчеркивают почти все исследователи.

Так, например, С. Н. Стебницкий пишет: «Вообще надо сказать, что резкого разделения на детей и взрослых у коряков нет. Дети — равноправные и равноуважаемые члены общества. За общей беседой их слова выслушиваются так же внимательно, как и речь взрослых».

Крупнейший русский этнограф Л. Я. Штернберг также указывает на равенство детей и взрослых у народов северо-восточной Азии. «Цивилизованному человеку трудно себе даже представить, какое чувство равенства и уважения царит здесь по отношению к молодежи. Подростки 10 — 12 лет чувствуют себя совершенно равноправными членами общества. Самые глубокие и почтенные старцы с самым серьезным вниманием выслушивают их реплики, отвечают им с такой серьезностью и вежливостью, как своим собственным сверстникам. Никто не чувствует ни разницы лет, ни положений» (1933, с. 52).

На раннюю самостоятельность как характерную черту детей, живущих в первобытном обществе, указывают и другие авторы. Указанные характерные черты ребенка, живущего в условиях первобытного общества, его ранняя самостоятельность и отсутствие резкой грани между детьми и взрослыми являются естественным следствием условий жизни этих детей, их реального места в обществе.

Существовала ли ролевая игра у детей на той ступени развития общества, когда орудия труда были еще доста-

точно примитивными, разделение труда основывалось на естественных возрастно-половых различиях, дети являлись равноправными членами общества, участвовавшими в общем труде в соответствии со своими возможностями? Точных данных об играх детей на этом уровне развития общества нет. Этнографы и путешественники, описывавшие быт народов, стоящих близко к этому уровню развития, указывают, что дети играют мало, а если и играют, то в те же игры, что и взрослые, и их игры не являются ролевыми.

Так, Д. Левингстон, описывая быт одного из негритянских племен — бакалахари, замечает: «Я никогда не видел, чтобы их дети играли» (1947, с. 35). Н. Н. Миклухо-Маклай также говорит о детях папуасов, что «дети мало играют» (1951, с. 136). А. Т. Брайант, проживший пятьдесят лет среди зулусов, в уже упоминавшейся работе описывает ряд игр зулусских детей, но среди них нет ни одной ролевой игры.

М. Мид (М. Mead, 1931), описавшая жизнь детей в обществе примитивных рыболовов в Меланезии, на одном из островов Адмиралтейского архипелага, рассказывает, что детям народа manus разрешается играть целыми днями, но их игра напоминает игру маленьких щенят и котят. По мнению М. Мид, эти дети не находят в жизни взрослых таких образцов, которые вызывали бы у них восхищение и желание подражать им. Она подчеркивает, что в общественной организации взрослых дети не находят интересных образцов для своих игр. Лишь случайно и очень редко, раз в месяц, ей удавалось наблюдать подражательную игру, в которой дети разыгрывали сценки из жизни взрослых, например, уплату выкупа за невесту при совершении брака или раздачу табака на поминальных обрядах. Такие игры автор наблюдал всего 3 — 4 раза. Автор при этом указывает на недостаток воображения в этих играх. Хотя, по мнению автора, у детей есть все возможности для разыгрывания ролевых игр (много свободного времени, возможность наблюдать жизнь взрослых, богатая растительность, дающая массу всевозможного материала для игры, и т. д.), они никогда не разыгрывают сцен из жизни взрослых, никогда не подражают в своих играх ни возвращению взрослых с удачной охоты, ни их церемониям, ни их танцам и т. п.

Таким образом, как показывают приведенные материалы, у детей, живущих в обществе, стоящем на относитель-

но низкой ступени развития, ролевых игр нет. Это положение не должно приводить к выводу о низком уровне умственного развития детей, об отсутствии у них воображения и т. п., как утверждают некоторые исследователи. Отсутствие ролевых игр порождается особым положением детей в обществе и вовсе не свидетельствует о низком уровне умственного развития.

Дети, живущие в условиях первобытного общества, настолько отстают от своих сверстников — детей современного общества — в развитии ролевых игр, насколько превосходят их в отношении самостоятельности, участия в трудовой деятельности взрослых и связанных с этим умственных способностей. «Общими условиями первобытного воспитания и той самостоятельности, под знаком которой преимущественно протекает детство, — пишет М. О. Косвен, — следует объяснить замечательную способность к быстрому развитию и особую одаренность. которые проявляют дети отсталых племен и народностей в колониальных школах. Скачок из первобытности в цивилизацию оказывается для них чрезвычайно легким» (1953, с. 140).

Доступные для ребенка примитивные орудия и формы труда дают ему возможность развития ранней самостоятельности, порождаемой требованиями общества, непосредственным участием в труде взрослых членов общества. Совершенно естественно, что детей не эксплуатируют и их труд носит характер удовлетворения естественно возникающей, общественной по своей природе потребности. Нет сомнения, что в выполнение своих трудовых обязанностей дети вносят специфически детские черты, может быть, даже наслаждаясь самим процессом труда и уж, во всяком случае, испытывая чувство удовлетворенности и связанного с этим удовольствия от деятельности, осуществляемой вместе со взрослыми и как взрослые.

Это тем более вероятно, что, по свидетельству большинства исследователей, воспитание в первобытном обществе, суровое по содержанию, является чрезвычайно мягким по форме. Детей не наказывают и всячески поддерживают у них бодрое, веселое, жизнерадостное состояние. Однако увлечение самим процессом труда, радостное настроение и испытываемое чувство удовлетворения и удовольствия не превращают этих, пусть самых примитивных и простых форм детского труда в игру.

В условиях первобытного общества, с его относительно

примитивными средствами и формами труда, даже маленькие дети, начиная с трех-четырех лет, могли принимать участие в несложных формах бытового труда, в собирательстве съедобных растений, кореньев, личинок, улиток и т. п., в примитивной рыбной ловле простыми корзинами или даже руками, в охоте на мелких зверей и птиц, в примитивных формах земледелия. Предъявляемое детям со стороны общества требование самостоятельности находило себе естественную форму реализации в совместном со взрослыми труде. Непосредственная связь детей со всем обществом, осуществлявшаяся в процессе общего труда, исключала всякие другие формы связи ребенка и общества. На этой ступени развития и при таком положении ребенка в обществе не было никакой необходимости в воспроизведении труда и отношений между взрослыми в особых условиях, не было необходимости в ролевой игре.

Переход к более высоким формам производства — земледелию и скотоводству, усложнение способов рыболовства и охоты, их переход от пассивных ко все более активным формам сопровождался вытеснением собирательства и примитивных форм охоты и рыболовства. Вместе с изменением характера производства происходило и новое разделение труда в обществе. «Развитие производства, — пишет М. Косвен, — выразившееся в переходе к плужному земледелию, и возникновение скотоводства привели к важнейшему общественно-экономическому результату, который Энгельс назвал первым крупным общественным разделением труда, а именно, разделению между земледельцами и скотоводами со всеми отсюда происшедшими последствиями, в частности развитием домашнего ремесла и регулярного обмена. Эти глубочайшие изменения обусловили и тот общественно-экономический результат, который выразился в новом разделении труда по полу, в изменении места мужчины и женщины в общественном производстве. Разделение труда по полу сложилось и существовало, имея, как говорит Энгельс, «чисто естественное происхождение», уже при матриархате. Теперь оно приобрело несравнимо более, глубокий характер и более глубокое общественное и экономическое значение. Скотоводство сделалось отраслью труда, принадлежащей мужчине. Происшедшие изменения в общей экономике привели к выделению в качестве особой отрасли производства

домашнего хозяйства, «которое стало преимущественной областью труда женщины» (1951, с. 84—85).

Вместе с изменением характера производства происходило, таким образом, и новое распределение труда в обществе. При усложнении средств и способов труда и при его перераспределении происходило естественное изменение участия детей в различных видах труда. Дети перестали принимать непосредственное участие в сложных и недоступных для них формах трудовой деятельности. За младшими детьми оставались только некоторые области хозяйственно-бытового труда и наиболее простые формы производственной деятельности. Хотя и на этой ступени развития дети еще являются равноправными членами общества и участниками деятельности взрослых в некоторых сферах их трудовой деятельности, в их положении намечаются новые черты. Некоторые из уже приводившихся нами материалов (материалы исследований народов Крайнего Севера) относятся именно к этому периоду развития общества.

В отношении наиболее важных, но недоступных для детей областей труда перед ними ставится задача возможно более раннего овладения сложными орудиями такого труда. Возникают уменьшенные орудия труда, специально приспособленные к детским возможностям, с которыми дети упражняются в условиях, приближающихся к условиям реальной деятельности взрослых, но не тождественных с ними. Каковы эти орудия, зависит от того, какая отрасль труда является основной в данном обществе.

Приведем некоторые относящиеся сюда материалы. У народов Крайнего Севера нож является необходимым орудием оленевода, охотника, рыболова. Обращению с ножом начинают учить уже с самого раннего детства. Н. Г. Богораз-Тан пишет: «Детство у чукчей проходит очень счастливо. Детей ни в чем не стесняют и не запугивают. Маленьким мальчикам, как только они начинают цепко хватать вещи, дают нож, и с этого времени они с ним не расстаются. Я видел одного мальчика, старавшегося резать ножом по дереву; нож был немногим меньше его самого» (1934, с. 101).

«Так же как и взрослый охотник, — пишет А. Н. Рейнсон-Правдин, — каждый мальчик имеет пояс, к которому на цепочке или на ремешке прикреплен нож; не игрушечный, а самый настоящий, иногда даже весьма внушительных размеров. Случайный порез лишь быстрее научит ре-

бенка правильно обращаться с самым необходимым в жизни оружием. Нож нужен мальчику и для еды — отрезать кусочек мяса; и для того, чтобы сделать игрушку, выстрогать стрелу, содрать шкуру с убитого зверька и т. д. Таким же обязательным орудием является для мальчика и топор... Маленький нож, первый на жизненном пути ребенка, обычно бывает подарком матери; большой нож с искусно отделанной рукоятью он получает от отца. При таких условиях, понятно, что в игрушках обских детей очень трудно найти нож или топор — игрушки, выстроганные из дощечки, какие мы часто находим у детей многих народов другой культуры, где, ребенок не имеет раннего приучения к этому виду оружия» (1948, с. 196). «Так же обстоит дело и с лыжами. Совсем крошечные «кукольные» лыжи в игрушках детей очень редко можно встретить. В них нет надобности, так как ребенок получает лыжи буквально с того возраста, когда еще только учится ходить на ногах». Далее он пишет: «Детские лыжи считаются взрослыми лучшей игрушкой ребят. Дети устраивают лыжные состязания; на лыжах проводят многие охотничьи игры. Матери украшают лыжи маленьких узором, под ремень подкладывают цветное сукно, иногда даже окрашивают лыжи в красный цвет. Этим подчеркиваются игровые функции лыж-игрушек. Подрастая, мальчик учится сам делать себе лыжи, а готовясь к промыслу, обтягивает свои лыжи камысами, т.е. подклеивает под них кожу со лба и ног оленя, как это делают старшие, для охоты на дальних расстояниях. С этого момента лыжи уже перестают быть игрушкой» (1948, с. 198).

Нам совершенно непонятно, почему А. Н. Рейнсон-Правдин относит детский нож и детские лыжи к игрушкам. То, что нож и лыжи приспособлены к возможностям детей — уменьшены и украшены, не дает оснований относить их к игрушкам. То, что ножом дети вырезают игрушки, а на лыжах детьми могут разыгрываться состязания, также не дает права относить их к игрушкам, Это не игрушки, а предметы обихода, употреблением которых ребенок должен овладеть возможно раньше и которыми он овладевает, практически используя их так же, как взрослые.

К этим общим для всех народов Крайнего Севера орудиям, которыми дети должны овладеть возможно раньше, прибавляются у охотничьих народов лук и стрелы; у рыболовов — удочка; у оленеводов — аркан. «Самодельные лу-

ки, стрелы и самострелы, типа древнерусских, круглый год не выходят из рук ребят. Сломается один — ребята принимаются вырезать другой, — пишет С. Н. Стебницкий. — В выделке их они достигли большого совершенства. Сюда же надо причислить и так называемую пращу, то есть ремешок, с помощью которого мечется камень. Можно поручиться, что вы не встретите ни одного коряцкого мальчика в возрасте от пяти до пятнадцати лет, у которого на шее не болталась бы эта самая праща, пускаемая в дело при всяком удобном и неудобном случае. Вороны, сороки, куропатки, мыши, зайцы, еврашки, горностаи — представляют собой неистощимый материал для охоты; и надо сказать, что ребятишки для всего этого зверя очень опасные. Мне приходилось видеть, как какой-нибудь малыш, стреляя из своего корявого лука, сшибал на лету ворону или из пращи подбивал качающуюся на волнах метрах в 20 — 30 от берега морскую утку или гагару» (1930, с. 45). «Вогульскому ребенку еще только успело пять-шесть лет, — пишет А. Г. Базанов, — а он уже возле юрт бегает с луком и стрелами, охотится на птичек, вырабатывает в себе меткость» (1934, с. 93). «Обычно детский лук изготовляется из одного слоя дерева. Но пока ребенок растет, лук-игрушка переделывается несколько раз с учетом детских возможностей, — пишет А. Н. Рейнсон-Правдин. — Постепенно усложняясь, он становится в руках ребенка самым подлинным оружием, приспособленным для его самостоятельной деятельности, с помощью которого он может добывать мелких зверьков и птиц» (1949, с. 113).

«У детей кочевников, — пишет С. Н. Стебницкий, — к трем перечисленным видам первобытного оружия прибавляется четвертый — аркан, такой же неизменный спутник их, как и праща. Они не могут пройти мимо колышка, сколько-нибудь выдающегося над землей, мимо куста, хоть самым кончиком торчащего из-под снега, не испытав на нем меткость своей руки. Так вырабатывается та поразительная меткость, с которой коряцкие пастухи безошибочно вылавливают из вечно неспокойного стада именно того оленя, который необходим для поездки или на мясо» (1931, с. 46). «Искусство быстро и ловко арканить не дается сразу, — пишет Рейнсон-Правдин, — им овладевают постепенно, учась обращаться с тынзеем с самого раннего детства. Поэтому среди промысловых игрушек, знакомящих детей с оленеводством, аркан занимает большое мес-

то. Размеры детских тынзеев самые разнообразные: 0,5 м, 1 м, 2 м и более. Тынзей, так же как и лук, растет вместе с ребенком, по мере накопления последним ловкости и навыка. Детские арканы свиваются из мочала (для маленьких), для семилетних и более старших детей делают ременные, как у взрослых. Игры с арканом для детей не менее интересны и действенны, чем игры с луком и стрелами. Малыши арканят сперва длинные узкие пеньки, затем переходят к подвижной цели — стараются заарканить собаку или ловят молодых телят-оленей» (1948, с. 209).

У народов, основным промыслом которых является рыболовство, дети столь же рано получают в руки удочки и ловят небольших рыбок, постепенно переходя к промысловому лову совместно со взрослыми посредством других, более сложных орудий лова.

Таким образом, нож и топор, лыжи, лук и стрелы, арканы и удочки — все это в уменьшенном масштабе, приспособленное к детским рукам, очень рано передается в пользование ребенка, и дети под руководством взрослых овладевают употреблением этих орудий.

Особый интерес для рассмотрения интересующего нас вопроса имеет анализ функций куклы, которая бытует у детей почти всех народов на этой ступени общественного развития. Интересные материалы по этому вопросу содержатся в работах... исследователей Крайнего Севера.

Н. Г. Богораз-Тан, описывая кукол чукотских девочек, указывает: «Чукотские куклы изображают людей, мужчин и женщин, но всего чаще детей, особенно грудных. Величина их почти так же изменчива, как и у культурных детей. Сшиты они довольно похожими на действительность и наполнены опилками, которые при каждом несчастном случае высыпаются. Куклы эти считаются не только игрушками, но отчасти и покровительницами женского плодородия. Выходя замуж, женщина уносит с собой свои куклы и прячет их в мешок в тот угол, который приходится под изголовьем, для того, чтобы воздействием их получить скорее детей. Отдать кому-нибудь такую куклу нельзя, так как вместе с этим будет отдан залог плодородия семьи. Зато когда у матери родятся дочери, она отдает им играть свои куклы, причем старается разделить их между всеми дочерьми. Если же кукла одна, то она отдается старшей дочери, а для остальных делают новые. Есть, таким образом, куклы, которые переходят от матери к дочери в тече-

ние нескольких поколений — каждый раз в исправленном и заново возобновленном виде» (1934, с. 49).

Таким образом, Н. Г. Богораз-Тан выделяет особую функцию куклы — функцию охраны рода: кукла должна была обеспечить девочке плодородие и благополучное деторождение в будущем. Изготовление кукол принимало поэтому характер особого занятия. П. М. Оберталлер так описывает работу по изготовлению куклы: «Процесс изготовления кукол своеобразен. Обычно в семье у каждой женщины, а с определенного возраста и у девочки имеется меховая, красиво орнаментированная сумка либо берестяной короб, где хранятся лоскутки, обрезки кожи, бисер и т. д. Весь этот материал и служит для пошивки кукол. Куклы шьются с большой охотой и преимущественно в летнее время, обычно во вторую половину дня, когда девочки свободны от домашних работ. Если семья велика, то к шьющей матери присоединяются и девочки и начинают шить кукол. Иногда к девочкам одной семьи присоединяются другие, и тогда работа становится общей» (1935, с. 46). По данным П. М. Оберталлера, куклы изготовляются преимущественно девочками разных возрастов, начиная с дошкольного и кончая подростковым включительно.

В связи с рассмотрением вопроса о значении кукол среди игрушек девочек А. Н. Рейнсон-Правдин наряду с функцией охраны рода выделяет и другую ее функцию — трудовую. Через шитье нарядов кукле девочка получает чрезвычайно важные для женщин народов Крайнего Севера навыки шитья одежды. С. Н. Стебницкий указывает, что приучение корядких девочек к шитью начинается очень рано. «Не надо забывать, что девочка у обских народов, — пишет А. Н. Рейнсон-Правдин, — имела короткое детство, кончавшееся к 12 — 13 годам, то есть к возрасту, в котором ее выдавали замуж, и что за этот короткий период детства она должна была освоить целый ряд умений: выделку оленьих постелей, камыса, замши, птичьих и звериных шкурок, рыбьей кожи, пошивку одежды и обуви, плетение циновок из травы, выделку берестяной утвари, а во многих районах и ткачество» (1948, с. 281).

Совершенно естественно, что обучение всем этим навыкам начиналось очень рано и проходило двумя способами. С одной стороны, как это указывает ряд авторов, девочки рано включались в труд своих матерей, они помогали им в приготовлении пищи, нянчились с малышами,

участвовали в чисто женских промыслах — заготовке ягод, орехов, кореньев; с другой стороны, изготовление кукольного хозяйства, главным образом гардероба (по богатству и качеству которого будущий муж судит о том, насколько будущая жена и мать овладела всеми женскими умениями и готова к супружеской жизни), служило школой обучения навыкам шитья. Куклы детей народов Крайнего Севера, собранные в музеях, наглядно свидетельствуют о том, какой степени совершенства достигают девочки в изготовлении гардероба и, следовательно, какого совершенства достигают в изготовлении одежды и обуви вообще; в пользовании иглой и ножом. Таким образом, кукла, являясь предметом постоянной заботы со стороны девочек как охранительница родовых функций будущей женщины, с раннего детства служила обучению ведению хозяйства и шитью.

Таким образом, развитие производства, усложнение орудий труда приводили к тому, что, прежде чем принять участие в совместной со взрослыми, наиболее важной и ответственной трудовой деятельности, дети должны были овладеть этими орудиями труда, научиться их использованию. Совершенно естественно, что возраст включения детей в общественно-производительный труд взрослых постепенно повышался. То, когда дети включались в формы производительного труда взрослых, зависело прежде всего от степени его сложности. «У приморских чукчей мальчики значительно позднее приступают к исполнению различных работ, чем у оленеводов. Когда их берут на приморскую охоту, они являются скорее помехой, чем помощью. Юноша не принимает участия в серьезной охоте до шестнадцати-семнадцати лет. До этого возраста он может стрелять из ружья в тюленя только с берега или помогать при установке тюленьих сетей на ледяных полях так называемого берегового припая», — пишет Н. Г. Богораз-Тан (1934, с. 103).

У оленеводов и других скотоводческих народов включение в труд взрослого скотовода происходит несколько раньше. Г. Старцев сообщает, что «уже с 6 — 7 лет детей приучают править оленями и ловить их арканами. С десяти лет мальчики могут пасти целые стада оленей, а силками и капканами они ловят куропаток и другую дичь и зверьков. С 13 — 15 лет дети становятся настоящими работниками» (1930, с. 98).

Нож и топор, лук и стрелы, аркан, удочки, иголки,

скребки и тому подобные орудия являются орудиями, овладение которыми необходимо для того, чтобы ребенок мог принять участие в труде взрослых. Дети, конечно, не могут самостоятельно открыть способы употребления этих орудий труда, и взрослые научают их этому, показывают способы действий с ними, указывают на характер упражнений, контролируют и оценивают успехи детей в овладении этими необходимейшими орудиями.

Здесь нет школы с ее системой, организацией и программой. Взрослые ставят перед детьми задачу овладения этими необходимейшими орудиями. Дети стремятся научиться стрелять из лука, набрасывать аркан, владеть ножом и топором, иглой и скребком и т. п. так же, как это делают их отцы, матери, старшие сестры и братья. Конечно, такое обучение не носило характера систематического обучения «всем предметам», но это было специальное обучение, вызванное потребностями общества. Может быть, дети вносили в процесс овладения этими орудиями деятельности взрослых некоторые игровые моменты — увлечение процессом деятельности, радость от своих успехов и достижений и т. д., но это отнюдь не превращало эту деятельность, направленную на овладение способами действий с орудиями труда, в игру, а уменьшенные орудия — в игрушки, как это думает А. Н. Рейнсон-Правдин.

В отличие от процесса овладения орудиями труда, происходящего при прямом участии ребенка в производительном труде взрослых, здесь этот процесс выделен в особую деятельность, осуществляемую в условиях, отличных от тех, в которых происходит производительный труд. Маленький ненец, будущий оленевод, учится владеть арканом, не в стаде оленей, непосредственно участвуя в его охране. Маленький эвенк, будущий охотник, учится владеть луком и стрелами не в лесу, участвуя в настоящей охоте вместе со взрослыми. Дети учатся накидывать аркан или стрелять из лука сначала на неподвижном предмете, затем постепенно переходят на стрельбу по движущимся целям и лишь после этого переходят к охоте на птиц и зверьков или к заарканиванию собак или телят. Постепенно изменяются орудия, превращаясь из уменьшенных, приспособленных к детским силам, в такие, которыми пользуются взрослые, а условия упражнений все более приближаются к условиям производительного труда. Овладевая способами использования орудий труда и приобре-

тая при этом необходимые для участия в труде взрослых способности, дети постепенно включаются в производительный труд взрослых.

Можно предполагать, что в этих упражнениях с уменьшенными орудиями есть некоторые элементы игровой ситуации. Во-первых, это некоторая условность ситуации, в которой происходит упражнение. Пенек, торчащий в тундре, не настоящий олень; а цель, в которую стреляет мальчик, не настоящая птица или зверь. Эти условности постепенно заменяются настоящими объектами охоты или лова. Во-вторых, осуществляя действие с уменьшенным орудием труда, ребенок производит действие, сходное с тем, которое производит взрослый, и, следовательно, есть основания предполагать, что он сравнивает, а может быть, и отождествляет себя со взрослым охотником или оленеводом, со своим отцом или старшим братом. Таким образом, в этих упражнениях имплицитно могут содержаться элементы ролевой игры.

В связи с этим хотелось бы заметить, что вообще всякое действие с предметом, которым овладевает ребенок по образцу, предлагаемому взрослыми, двойственно по своей природе. С одной стороны, оно имеет свою операционально-техническую сторону, содержащую ориентацию на свойства предмета и условия осуществления действия; с другой стороны, оно есть общественно выработанный способ осуществления действия, носителем которого является взрослый, и тем самым приводит к отождествлению ребенка со взрослым.

Требования, которые ставит перед детьми общество в отношении овладения употреблением необходимейших орудий труда и тесно связанными с этим способностями, необходимыми будущему охотнику, скотоводу, рыболову или земледельцу, приводят к целой системе упражнений. Именно на этой основе создается почва для различного рода соревнований. В содержании этих соревнований между взрослыми и детьми нет никакой принципиальной разницы. На тождественность игр взрослых и детей, имея в виду именно соревнования или спортивные подвижные игры с правилами, указывает целый ряд авторов. Так, например, Н. Н. Харузин говорит: «Дети играют те же игры, как и взрослые» (1890, с. 33). Г. Старцев, описывая быт самоедов, приводит примеры таких общих и одинаковых игр. «Любимая игра — это перегонки. Взрослые женщины

и мужчины становятся в ряд и должны бежать расстояние часто более ½ километра до установленного места. Кто первый прибежит, тот считается выигрывшим, и о нем говорят как о хорошем бегуне. Детям он особенно служит любимой темой в разговоре, и они сами, подражая взрослым, устраивают такие же бега». «Состязания в стрельбе, — продолжает Г. Старцев, — также являются игрой, и в ней принимают участие мужчины и женщины. Меткий стрелок в почете. Дети подражают взрослым, но упражняются при помощи лука и стрел». Г. Старцев указывает на широкое распространение игры в оленя, э которой участвуют взрослые и дети. Один из участников должен ловить остальных при помощи аркана (см.: 1930, с. 141 и др.).

На широкое распространение таких игр-упражнений указывает Е. С. Рубцова: «Суровая природа Чукотки, а также тяжелая зимняя охота на льду при крайне примитивных средствах охоты требовали от эскимосов исключительной выносливости. Старшее поколение строго настаивало на том, чтобы молодежь тренировалась в развитии силы, быстроты бега, выносливости и ловкости. Некоторые физические упражнения, развивающие силу и ловкость, начинали выполнять уже дети дошкольного возраста. Обычно отец или воспитатель (приемный отец) показывал мальчикам какой-нибудь тренировочный прием. Когда овладевали одним приемом, их обучали следующим. Некоторые тренировочные приемы выполняли и девочки. В длинные зимние вечера дети тренировались в помещении.

Для развития быстроты бега летом в свободные от морского промысла дни эскимосы устраивают соревнования по бегу (по кругу), в которых принимают участие как взрослые, так и дети. Обычно дети упражняются отдельно от взрослых. Зимой бегают не по кругу, а по прямой линии и между установленными для этой цели границами. Победителем считается тот, кто самым последним останется на беговой дорожке.

Мне приходилось наблюдать, как дети тренируются в развитии силы. Опишем здесь один случай. Группа детей собралась в передней части яранги. Там лежал большой, очень тяжелый камень. Участники тренировки выстроились в одну линию и стали поочередно носить этот камень от одной стены к другой. Каждый из них носил камень взад и вперед до изнеможения. После того, как все дети проделали это, они стали поочередно носить этот же камень вок-

руг яранги, а затем по прямой линии до определенного места.

Поскольку главным занятием эскимосов является охота, то старшие очень рано начинают приучать детей к стрельбе из ружья. Нередки случаи, когда восьмилетние мальчики стреляют очень метко (1954, с. 251). «Кто был на Крайнем Севере и наблюдал за бытом и жизнью населяющих его народов, тот не мог не заметить большого интереса как взрослого населения, так и детей к различным спортивным упражнениям и массовым играм», — пишет А. Г. Базанов. Описывая праздник «День оленя», этот автор пишет: «На празднике охотники и оленеводы, взрослые и дети, состязаются в беге, борьбе, метании тынзея, бросании на дальность топора, попадании диском в оленьи рога, в набрасывании на рога тынзея» (1934, с. 12).

Выделение из целостной трудовой деятельности отдельных ее сторон и качеств (сила, ловкость, выносливость, меткость и т. п.), обеспечивающих успешность выполнения не одного какого-либо ее вида, а целого ряда производственных процессов, было важным шагом для всего дела воспитания подрастающих поколений. Можно предполагать, что на этой основе выделились особые упражнения, направленные специально на формирование таких качеств.

В нашу задачу не входит рассмотрение вопроса об историческом возникновении спортивных игр и соревнований, так же как мы совершенно не касаемся и вопроса о связи содержания этих игр с промысловой деятельностью, характерной для того или иного народа или племени. Для нас важно лишь указать на связь между овладением детьми некоторыми орудиями труда и соревнованиями в умении их использования. Последние надстраиваются над овладением орудиями труда как своеобразный, многократно повторяющийся экзамен, в котором успехи в овладении тем или иным орудием труда и формировании связанных с этим физическим и умственных способностей подвергаются общественной оценке и проверке.

Как мы уже отмечали, на самых ранних ступенях развития человеческого общества раннее включение детей в труд взрослых приводит к развитию самостоятельности детей, реализует прямым путем общественное требование самостоятельности.

На следующей ступени развития, в связи с усложнени-

ем средств труда и тесно связанных с ними производственных отношений, возникает особая деятельность по овладению детьми орудиями труда взрослых.

На протяжении всего развития первобытнообщинного строя взрослые не имели возможности уделять много времени специальному воспитанию и обучению своих детей. Требование возможно более ранней самостоятельности остается основным требованием, которое предъявляет общество детям. Так, А. Т. Брайант указывает: «Матерям приходилось выполнять самые тяжелые обязанности, и нянчиться с детьми у них не хватало времени.

С четырех лет, а то и раньше девочки и мальчики, особенно последние, были предоставлены самим себе. В краале и на прилегающем участке малыши резвились на свободе и заботились о себе сами» (1953, с. 127). Таких указаний на предоставление с очень раннего возраста детям полной самостоятельности во времяпрепровождении и даже в заботах о собственном пропитании в этнографической литературе очень много.

Вооруженные уменьшенными орудиями труда, которыми пользуются и взрослые, предоставленные самим себе, дети все свое свободное время проводят в упражнениях с этими орудиями, постепенно переходя к их употреблению в условиях, приближающихся к условиям труда взрослых.

Маргарет Мид рассказывает, что наблюдавшиеся ею дети целыми днями были предоставлены самим себе и умели о себе заботиться. Они имеют свои байдарки, весла, луки и стрелы. Целыми днями бродят они по берегу лагуны группами, старшие и младшие вместе, соревнуются в бросании дротиков, в стрельбе из луков, в плавании, гребле, затевают драки и т. п. Мальчики постарше часто отправляются на рыбную ловлю среди тростниковых зарослей, обучая этому занятию маленьких мальчиков, сопровождающих их (см.: M. Mead, 1931 с. 77 — 78).

Н. Миллер рассказывает про свои наблюдения на Маркизских островах: как только ребенок становится способным обходиться без чужой помощи, он покидает своих родителей и на избранном по собственному вкусу месте строит себе хижину из веток и листьев (см. N. Miller, 1928, с. 123 — 124).

Е. А. Аркин приводит сообщение Дисплейна, что «на берегу Нигера он часто видел детей в возрасте 6 — 8 лет, которые, оставив родительский дом, жили самостоятельно,

строили сами себе хижины, охотились и ловили рыбу и даже исполняли некоторые грубые формы культа» (1935, с. 59).

Обобщая имеющиеся по этому вопросу этнографические материалы, М. О. Косвен пишет: «С необычайно раннего возраста дети, в особенности мальчики, становятся в значительной мере самостоятельными. Уже с 3 — 4 лет мальчики большую часть времени проводят со своими сверстниками, начинают по-своему охотиться, ставят западни на птиц, умеют уже управлять лодкой и т. п. В 6 — 8 лет они часто живут почти совершенно самостоятельно, нередко в отдельной хижине, ведут более сложную охоту, ловят рыбу и пр. В охоте дети проявляют замечательную выдержку и изобретательность. Вот два примера охоты маленьких негров Конго. Лежа на спине, они держат на ладони вытянутой руки немного зерен и часами терпеливо ждут, пока птица не прилетит поклевать, чтобы в тот же момент зажать ее в руке. Другой пример. К ветке дерева, на которой имеют обыкновение резвиться обезьяны, привязывается веревка, конец ее держит один из притаившихся внизу мальчиков. Уловив момент, когда обезьяна собирается прыгнуть на привязанную ветку, мальчик отдергивает ее вниз и обезьяна плашмя падает на землю, где ее добивают маленькие охотники» (1953, с. 139).

Требование самостоятельности, предъявляемое детям со стороны общества на этой ступени развития, реализуется не путем участия в производительном труде наряду и вместе со взрослыми, а путем самостоятельной жизни, хотя и отделенной от взрослых, но по своему содержанию тождественной с ней и заключающейся сначала в проведении самостоятельных упражнений с уменьшенными орудиями труда, а затем и в прямом их использовании в условиях, максимально сближенных с теми, в которых употребляют их и взрослые.

Почти все авторы указывают на то, что такая самостоятельная жизнь распространена главным образом среди мальчиков. Это косвенно говорит о том, что, по-видимому, речь идет об обществах, перешедших к патриархату, когда на долю женщины осталась вся домашняя работа, в которой девочки могли принимать непосредственное участие и тем самым обучаться всем женским работам. Самостоятельность девочек воспитывалась, таким образом, путем непосредственного участия в труде их матерей, более примитивном по применявшимся орудиям и поэтому более до-

ступном. Мальчики же не могли принимать непосредственного участия в труде отцов, и, поэтому именно к ним в первую очередь и адресовалось требование самостоятельно, путем упражнений, осваивать орудия труда, применяемые их отцами.

Самостоятельная жизнь детей в этот период заключалась в самостоятельном овладении средствами труда. Взрослые изготовляли детям уменьшенные орудия труда и показывали им способы их употребления. Дети же самостоятельно упражнялись и в ходе упражнений в совершенстве овладевали орудиями. Можно предполагать, что именно к этому периоду жизни общества относятся и возникновение бытующих и доныне у многих народов, стоящих на относительно низких уровнях развития, инициаций, являющихся одновременно и первоначальной школой, и экзаменом самостоятельности и умений пользоваться орудиями труда, и приобщением к взрослым членам общества.

Приводившиеся нами данные об отсутствии ролевых игр у детей, растущих в обществах более ранних ступеней развития, относятся и к этому периоду. И здесь у детей ролевая игра в ее развернутой форме вовсе не встречается или встречается очень редко. В ней нет общественной необходимости. Дети входят в жизнь общества под руководством взрослых или самостоятельно; упражнения в употреблении орудий труда взрослых если и принимают характер игр, то игр спортивных или игр-соревнований, но не ролевых. Воссоздание деятельности взрослых в специально создаваемых игровых условиях не имеет здесь еще никакого смысла в силу тождественности орудий, которыми пользуются дети, с орудиями взрослых и постепенного приближения условий их использования к реальным условиям труда. Дети хоть и не участвуют совместно со взрослыми в труде, но ведут такой же образ жизни, как и они, лишь в несколько облегченных, но совершенно реальных условиях.

На этом этапе развития общества все же встречаются, хотя и очень редко, уже и собственно ролевые игры. Так, например, Н. Н. Харузин, описывая жизнь лопарей, пишет, что дети играют те же игры, как и взрослые, кроме того, у них существуют еще две игры, обе подражательные. Одна из них заключается в подражании венчанию; мальчик берет девочку и ходит с ней вместе вокруг стола или вокруг какого-нибудь столба (если игра происходит на

воздухе), а остальные стоят по сторонам, причем умеющие петь поют слова: «положил еси, наложил еси». Затем кладут на голову крестообразно две палочки вместо венцов; палочки, после того как дети обойдут три раза, снимают и невесту закрывают платком. Мальчик уводит девочку куда-нибудь в сторону и целует ее. Затем их подводят к столу и сажают на почетное место, новобрачная сидит все еще покрытая платком, наклонив голову; молодой ее обнимает; посидев немного за столом, либо приступают к венчанию другой пары, либо новобрачные ложатся вместе спать. Игра эта играется детьми 5 — 6 лет, преимущественно перед чьей-нибудь свадьбой и всегда тайком от родителей, так как последние запрещают детям эту игру (см.: Н. Н. Харузин, 1890, с. 339).

М. Мид в уже упоминавшейся работе приводит описание нескольких игр, которые можно причислить к ролевым.

Так, иногда шестилетние дети строят домики из палочек и играют, как будто занимаясь домашним хозяйством. Очень редко они собираются для полюбовной игры, выбирая пары, строя дома, выплачивая в шутку выкуп за невесту и даже, подражая родителям, ложатся вместе щека к щеке. Автор указывает, что у маленьких девочек нет кукол и нет привычки играть в «младенцев». Предложенные детям деревянные куколки были приняты только мальчиками, которые стали играть с ними — баюкать их, напевая колыбельные песни по примеру своих отцов, которые очень нежны со своими детьми.* Описывая эти игры, М. Мид неоднократно подчеркивает, что такие игры встречаются чрезвычайно редко, и ей удалось наблюдать лишь единичные случаи таких игр.

Важно отметить, что среди описанных нет игр, изображающих трудовую жизнь взрослых, а преобладают игры, в которых воспроизводятся те стороны быта и отношений между взрослыми, которые недоступны для непосредственного участия детей или являются для них запретными.

Можно предполагать, что возникающие на этой ступени развития ролевые игры являются особым способом про-

* Игра в куклы, распространенная в нашем обществе главным образом среди девочек, всегда приводилась как пример проявления в игре инстинкта материнства. Приведенные факты опровергают эту точку зрения и показывают, что эта классическая игра девочек вовсе не является проявлением материнского инстинкта, а воспроизводит существующие в данном обществе общественные отношения, в частности общественное разделение труда по уходу за детьми.

никновения в недоступные для непосредственного участия сферы жизни и отношения взрослых.

На поздних стадиях первобытнообщинного строя происходило дальнейшее развитие производительных сил, усложнение орудий труда и тесно связанное с этим дальнейшее разделение труда. Усложнение орудий труда и связанных с ними производственных отношений должно было сказаться на положении детей в обществе. Дети постепенно как бы вытеснялись из сложных и наиболее ответственных областей деятельности взрослых. Оставался все более узкий круг областей трудовой деятельности, в которых они могли участвовать вместе и наряду со взрослыми.

Вместе с тем усложнение орудий труда приводило к тому, что дети не могли овладевать ими путем упражнений с уменьшенными их формами. Орудие труда при его уменьшении теряло свои основные функции, сохраняя лишь внешнее сходство с орудиями труда, которыми пользовались взрослые. Так, например, если уменьшенный лук не терял своей основной функции — из него можно было выпустить стрелу и попасть в предмет, то уменьшенное ружье становилось лишь изображением ружья, из него нельзя было стрелять и можно было лишь изображать стрельбу.* При мотыжном земледелии маленькая мотыга была все же мотыгой, которой ребенок мог разрыхлять небольшие комки земли, она походила на мотыгу отца или матери не только формой, но функцией. При переходе к плужному земледелию маленький плуг, сколько бы он ни был похож на настоящий всеми своими деталями, терял основные функции плуга: в него нельзя запрячь быка и им нельзя пахать.

Возможно, что именно на этой стадии развития общества возникает игрушка в собственном смысле слова, как предмет, лишь изображающий орудия труда и предметы обихода из жизни взрослых.

В этнографической литературе есть очень много указаний на характер ролевых игр в этот период. Мы приведем лишь описание некоторых из них, заимствуя эти материалы из работы Н. Миллера (N. Miller, 1928).

Дети Западной Африки, пишет Н. Миллер, делают из песка подобия бататовых полей. Они выкапывают ямки в

* Огнестрельное оружие проникало иногда в общества, стоявшие на уровне первобытнообщинного строя, в ходе колонизации или в процессе обмена с европейцами.

песке и делают вид, что сажают в каждую из них батат. В Южной Африке они строят маленькие дома, в которых и остаются в течение всего дня. Девочки кладут маленькие легкие камешки между двумя большими и твердыми и растирают их, как толкут муку. Мальчики, вооруженные маленькими луками и стрелами, играют в войну, подкрадываясь и нападая.

Дети другого народа строят целую деревню с домами в 40 — 50 см высоты, разжигают перед ними костры, на которых жарят выловленную ими рыбу. Внезапно один из них кричит: «Уже ночь!», и все моментально укладываются спать. Затем кто-нибудь из них имитирует крик петуха, и все снова просыпаются, и игра продолжается.

У народов Новой Гвинеи девочки строят временные убежища из старых листьев. Возле них они ставят плиты с миниатюрными горшками из глины. Камешек изображает маленького ребенка. Его кладут на морской берег, купают, а затем держат над огнем для просушки и прикладывают к материнской груди, и он засыпает.

Мы не будем умножать примеров. Уже и из приведенных примеров ясно, что это ролевые игры, в которых дети воспроизводят не только области недоступного для них труда взрослых, но и те области бытового труда, в которых дети не принимают непосредственного участия.

Невозможно точно определить исторический момент, когда впервые возникает ролевая игра. Он может быть различен у различных народов в зависимости от условий их существования и форм перехода общества с одной ступени на другую, более высокую.

Для нас важно установить следующее. На ранних этапах развития человеческого общества, когда производительные силы находились еще на примитивном уровне и общество не могло прокормить своих детей, а орудия труда позволяли непосредственно, без всякой специальной подготовки включать детей в труд взрослых, не было ни специальных упражнений в овладении орудиями труда, ни тем более ролевой игры. Дети входили в жизнь взрослых, овладевали орудиями труда и всеми отношениями, принимая непосредственное участие в труде взрослых. На более высокой ступени развития включение детей в наиболее важные области трудовой деятельности требовало специальной подготовки в форме овладения простейшими орудиями труда. Такое овладение орудиями труда начиналось

в очень раннем возрасте и проходило на уменьшенных по своим формам орудиях.

Возникли особые упражнения с этими уменьшенными орудиями труда. Взрослые показывали детям образцы действий с ними и следили за ходом овладения этими действиями. И дети и взрослые относились к этим упражнениям чрезвычайно серьезно, так как видели непосредственную связь этих упражнений с реальной трудовой деятельностью. После периода овладения этими орудиями различного в зависимости от сложности, дети включались в производительный труд взрослых. Лишь очень условно эти упражнения могут быть названы играми.

Дальнейшее развитие производства, усложнение орудий труда, появление элементов домашнего ремесла, возникновение на этой основе более сложных форм разделения труда и новых производственных отношений приводит к тому, что возможность включения детей в производительный труд еще более усложняется. Упражнения с уменьшенными орудиями труда становятся бессмысленными, и овладение усложнившимися орудиями отодвигается на более поздние возраста.

На этом этапе развития возникают одновременно два изменения в характере воспитания и процессе формирования ребенка как члена общества. Первое из них заключается в том, что выделяются некоторые общие способности, необходимые для овладения любыми орудиями (развитие зрительно-двигательных координаций, мелких и точных движений, ловкости и т. п.), и общество создает для упражнения этих качеств особые предметы. Это или деградировавшие, упрощенные и потерявшие свои первоначальные функции уменьшенные орудия труда, служившие на предшествующем этапе для прямой тренировки, или даже специальные предметы, изготовленные взрослыми для детей. Упражнения с этими предметами, которые уже могут быть названы игрушками, сдвигаются в более ранний возраст. Конечно, взрослые показывают детям способы действий с этими игрушками.

Второе изменение заключается в появлении символической игрушки. При ее помощи дети воссоздают те сферы жизни и производства, в которые они еще не включены, но к которым стремятся.

Таким образом, можно сформулировать важнейшее для теории ролевой игры положение: ролевая игра возникает в

ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-либо внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными социальными условиями жизни ребенка в обществе.

Вместе с возникновением ролевой игры возникает и новый период в развитии ребенка, который по праву может быть назван периодом ролевых игр и который в современной детской психологии и педагогике носит название дошкольного периода развития.

Мы уже приводили факты, достаточно убедительно показывающие, что усложнение орудий труда с неизбежностью приводило к тому, что включение детей в производительный труд взрослых отодвигается во времени. Детство удлиняется. Важно при этом подчеркнуть, что это удлинение происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися, а путем своеобразного вклинивания нового периода развития, приводящего к сдвигу во времени вверх периода овладения орудиями производства.

Возникает такое положение, при котором ребенка нельзя учить овладению орудиями труда в силу их сложности, а также в силу того, что возникшее разделение труда создает возможности выбора будущей деятельности, не определяемой однозначно деятельностью родителей. Появляется своеобразный период, когда дети предоставляются самим себе. Возникают детские сообщества, в которых дети живут хотя и освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества. В этих детских сообществах и начинает господствовать игра.

Анализ процесса возникновения ролевой игры привел нас к одному из центральных вопросов современной детской психологии — к вопросу об историческом происхождении периодов детства и содержания психического развития в каждом из этих периодов. Вопрос этот выходит далеко за пределы содержания данной книги Мы можем только в самой общей форме высказать предположение, что периоды детского развития, по-видимому, имеют свою историю: исторически возникали и изменялись процессы пси-

хического развития, происходящие в отдельные временные отрезки детства.*

Ролевая игра, как мы это уже указывали, обладает своеобразной игровой техникой: замещением одного предмета другим и условными действиями с этими предметами. Мы не знаем достаточно точно, как дети овладели этой техникой на тех ступенях развития общества, когда игра возникала как особая форма жизни детей.

Совершенно очевидно, что эта своеобразная игровая техника не могла быть результатом самостоятельной творческой изобретательности детей. Скорее всего, они заимствовали эту технику из драматического искусства взрослых, достаточно высоко развитого на этой ступени развития общества. Обрядовые драматизированные танцы, в которых условное изобразительное действие было широко представлено, бытовали в этих обществах, и дети были или прямыми участниками, или зрителями этих танцев. Есть поэтому все основания предполагать, что игровая техника была воспринята детьми из первобытных форм драматического искусства.

В этнографической литературе есть указание на то, что взрослые руководили этими играми. Правда, эти указания относятся только к играм в войну, но можно предполагать, что образцы и других видов коллективной деятельности предлагались взрослыми.

Изложенная нами гипотеза об историческом возникновении ролевой игры и об усвоении ее формы имеет основное значение для критики биологизаторских концепций детской игры. Приведенные факты достаточно ясно показывают, что игра социальна по своему происхождению.

С другой стороны, эта гипотеза имеет для нас эвристическое значение, указывая направление, в котором следует вести поиски источников ролевой игры в ходе индивидуального развития современных детей.

* Проблема возрастной периодизации рассмотрена нами в особой работе (см.: Вопросы психологии, 1971, №4).

Особенности общения ребенка со взрослыми в ходе развития предметных действий и возникновение предпосылок ролевой игры*

Возникновение ролевой игры генетически связано с формированием под руководством взрослых предметных действий в раннем детстве. Предметными действиями мы будем называть исторически сложившиеся, закрепленные за определенными предметами общественные способы их употребления. Носителями предметных действий являются взрослые люди. На предметах непосредственно не указаны общественные способы их использования, и они не могут быть открыты ребенком самостоятельно, в ходе простого манипулирования, без помощи и руководства со стороны взрослых, без образца действия. Развитие предметных действий есть процесс их усвоения, происходящий под непосредственным руководством взрослых. При рассмотрении развития предметных действий имеются в виду все действия с предметами, то есть как усвоение действий с предметами обихода (чашка, ложка и т. п.), так и действия с так называемыми игрушками, которые на ранних ступенях развития выступают так же, как предметы.

С сожалением приходится констатировать, что исследований, раскрывающих процесс овладения ребенком предметными действиями, еще очень мало. Большое количество как уже проведенных, так и проводимых в настоящее время работ находится под влиянием традиции, идущей от хорошо известных исследований интеллекта высших обезьян В. Келера.

Не отрицая возможности открытия ребенком функций отдельных предметов при самостоятельном решении задач, требующих применения орудий, мы считаем, что этот

---

* *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

путь не является основным. Основным является путь совместной деятельности со взрослыми, в которой взрослые постепенно передают ребенку общественновыработанные способы употребления предметов. В такой совместной деятельности взрослые организуют действия ребенка по образцу, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом осуществления и формирования этих действий.

Прежде чем перейти к описанию и анализу фактов, собранных в специальных исследованиях, посвященных возникновению предпосылок ролевой игры в ходе овладения предметными действиями, мы считаем необходимым сделать несколько замечаний об общем ходе процесса овладения предметными действиями. Эти соображения возникли в результате наблюдений над развитием предметных действий мальчика на втором и в начале третьего года жизни. Это внук автора — Андрей.

Приведем несколько наблюдений.

1. Андрей не умел слезать с дивана. Он пытается спуститься с него вперед головой или как-то боком. Бабушка учит его проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ногами наружу; затем спускает одну его ногу с дивана, а затем другую. Бабушка при этом все время приговаривает: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках она уже только поддерживает мальчика, помогая ему произвести соответствующее движение и поощряет его: «Так! Так! Молодец!».

Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване, и ему надо слезть с него. Он самостоятельно поворачивается головой к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать одну ногу за другой. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: «Андрей, молодец».

2. За несколько дней до этого наблюдения мать Андрея дала ему в руку ложку и вместе с ним произвела несколько действий с ней. Она вместе с ним направляла ложку к тарелке, зачерпывала немного содержавшейся в тарелке пищи и подносила руку ребенка вместе с ложкой ко рту. Теперь во время еды у Андрея в руках всегда ложка. Мать кормит его другой ложкой. Андрей иногда, в промежутках, направляет ложку в тарелку, пытается зачерпнуть еду и независимо от того, зачерпнул он или нет, подносит ложку ко рту и слизывает с нее то, что на ней оказалось. Так он проделывает несколько раз. Со стороны операционно-тех-

нической эти действия еще очень несовершенны. Андрей хотя и держит ложку за ручку, но держит ее всем кулачком, зачерпывает еду по типу скребка, подносит ложку как-то боком.

3. Андрей играет небольшим мячом. Мяч закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мяч рукой. После неудачных попыток он обращается ко мне за помощью. Я с ним иду в другую комнату, и мы берем длинную палку. Оба ложимся на пол и вместе пытаемся достать мяч и достаем его. После этого, как только мяч или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости. Андрей бежит ко мне со словами: «Дедик, палку!» Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет сам. Его попытки еще очень технически несовершенны, и часто он терпит неудачу, загоняя предмет еще дальше. После нескольких попыток он обращается ко мне: «Дедик, сам!». Это значит, чтобы я достал ему предмет. Мы вместе, держась оба за палку, достаем предмет.

4. Мать причесывает Андрея щеткой для волос. Затем дает щетку ему в руки, направляет его руку со щеткой к его волосам, и они вместе производят действия причесывания. Теперь Андрей, подходя к зеркалу и увидев щетку для волос, берет ее правильно за ручку, направляет к своей голове и делает несколько движений по волосам или возле них. Очень часто при этом прикасается к волосам тыльной поверхностью щетки, и, конечно, никакого причесывания не происходит.

5. Андрею купили маленький заводной автомобиль. Сначала автомобиль заводил кто-нибудь из взрослых. Затем я сделал попытку научить его заводить автомобиль ключиком. Андрей держал автомобиль в одной руке, а ключ во второй. Мы вместе направляли его руку с ключом в отверстие, и так как заводить ему было трудно, то заводил я. Потом Андрей пытается делать это самостоятельно. Он берет в одну руку автомобиль, а в другую ключ и направляет его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не может его повернуть и тогда обращается ко мне: «Дедик, сам!» Это означает, что я должен завести пружину. Я завожу пружину, а Андрей ставит автомобиль на пол и пускает его. Долгое время это действие производится так, что Андрей выполняет все операции до завода пружины, а затем бежит к кому-нибудь из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просит за-

вести его. Лишь через два-три месяца Андрей научился самостоятельно заводить пружину и теперь производит все операции самостоятельно, лишь поглядывая на взрослого, как бы в поисках поощрения и оценки.

6. С относительно раннего возраста, на втором году жизни, Андрей стремился помогать взрослым. Едва я подымался с постели, как он открывал ящик для постельного белья и тащил меня к дивану, требуя, чтобы я убрал постель. Когда я складывал простыню и одеяло, он своими руками пытался мне помочь. Я давал ему маленькую подушку, он обхватывал ее руками и нес к ящику, все время поглядывая на меня, а поднеся ее к открытому ящику, закладывал туда, говоря: «Так!» Он следил за последовательностью, в которой укладывались постельные принадлежности, и, когда-все было уложено, сам закрывал ящик, смотря на меня, и произносил свое: «Так!».

В конце второго и в начале третьего года жизни Андрей очень любил помогать взрослым в разных бытовых делах. Так, он любил нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого. Это очень часто приводило ко все возможным, авариям. Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради поощрения которого он производил эти действия.

Подобные примеры можно было бы умножить.

Что в них существенно важно? Процесс овладения предметными действиями, то есть действиями с вещами, имеющими определенное общественное, строго фиксированное значение, происходит у ребенка только в совместной деятельности со взрослыми. Лишь постепенно взрослые передают ребенку весь процесс осуществления действия, и оно начинает выполняться самостоятельно. В ходе совместной деятельности происходит не только «деловое» взаимодействие взрослого с ребенком, но и личное общение, в котором ребенок ищет поощрения и оценки со стороны взрослого. Всякое предметное действие, производимое ребенком, особенно в ходе его формирования, не только направлено на получение определенного материального результата, но, и это не менее важно, опосредствовано теми отношениями взрослого к ребенку, которые могут возникнуть в ходе или в конце выполнения действия. Произ-

водя действие, ребенок эмоционально предвосхищает социальные последствия его выполнения, то есть положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого.

В ходе формирования предметных действий ребенок прежде усваивает общую схему действия с предметом, связанную с его общественным назначением, и лишь затем происходит прилаживание отдельных операций к физической форме предмета и условиям осуществления действий с ним.

Образец действия, который взрослые предлагают ребенку, даже в тех случаях, когда он включен в совместную деятельность со взрослыми и тем самым содержит в себе, казалось бы, всю технику действия, не может быть усвоен сразу, так как та физическая форма предметов, которая определяет всю операционно-техническую сторону, еще не выделяется ребенком и ее выделение и ориентация на нее есть довольно длительный процесс.

Ребенок принимает из образца действия лишь его общую схему, которая и связана с общественным назначением предмета. Предметное действие, по крайней мере в самом начале его формирования в раннем детстве, двойственно по своей природе. Оно, с одной стороны, содержит общую схему, связанную с общественным значением предмета, а с другой — операционно-техническую сторону, которая должна учитывать физические свойства предмета. Из этой двойственности предметного действия и несовпадения усвоения этих двух его сторон (назначение действия и общая его схема усваиваются раньше, а техническая сторона действия и позднее и значительно дольше) возникают две различные деятельности. Одна — это практически утилитарная деятельность, в которой при данном значении предмета существенно важными являются операции осуществления. В такой практической деятельности и происходит ориентация на свойства предмета, их выделение и прилаживание к ним отдельных операций. Вторая — это деятельность со значениями вещей, с общими схемами их использования применительно ко все более и более разнообразным ситуациям. Деятельность с предметами только по их значению и есть предметная игра детей раннего детства. По своему происхождению она есть веточка, отделившаяся от общего ствола усвоения ребенком деятельности с предметами и приобретшая свою логику развития.

После этих замечаний мы переходим к описанию и анализу развития предметных действий у детей раннего воз-

раста с точки зрения возникновения предпосылок ролевой игры. При этом мы будем опираться на исследование Ф. И. Фрадкиной (1946), специально посвященное этому вопросу. Принципиальное отличие этого исследования от рассмотрения генезиса игры, которое предложил Ж. Пиаже, заключается прежде всего в том, что развитие игровых предметных действий у ребенка рассматривается в неразрывной связи с его взаимоотношениями со взрослыми. Исследование Ф. И. Фрадкиной проведено на материалах наблюдений над детьми от одного года до трех лет, воспитывавшимися в условиях интерната, а также на материалах наблюдений над развитием собственной дочери.*

В самом начале раннего детства, подчеркивает Ф. И. Фрадкина, действия ребенка с предметами формируются в совместной деятельности с ухаживающими за ребенком взрослыми. Ребенок самостоятельно действует только с теми предметами, которые употреблялись в совместной деятельности с ним, и только так, как они употреблялись. Например, Таня (1; 0; 20) всегда убаюкивает и кормит только тех животных, на которых эти действия были показаны воспитательницей. Для ребенка на этой ступени развития еще не имеет значения наличие или отсутствие сходства игрушки с тем или иным предметом, моделью или копией которого она является. Важно только, чтобы это была та самая игрушка, с которой взрослый играл вместе с ребенком.

Постепенно действия, усвоенные в совместной деятельности со взрослыми, становятся все шире, охватывая ряд различных предметов. Границы такого переноса становятся все шире. Появляется ряд действий с предметами, являющихся отражением отдельных моментов жизни ребенка и окружающих его взрослых. Так, например, Вова (1; 4), смотря на воспитательницу, которая пишет, берет деревянную палочку, как карандаш, переворачивает вверх дном корзинку от игрушек и «пишет» палочкой по плоскому дну корзинки.

В этом случае мы встречаемся с новым способом усвоения действия, усвоением путем наблюдения за действиями взрослых. Эта форма усвоения еще явно недостаточна, однако ее наличие приводит к интенсивному развитию действий.

В тех случаях, когда в действия ребенка начинают вов-

---

* Исследование Ф. И. Фрадкиной осуществлялось под руководством А. Н. Леонтьева.

лекаться все более разнообразные предметы, часто совсем не напоминающие те предметы, на которых впервые возникло исходное действие, получается впечатление замещения одного предмета другим, подобно тому, как это делает ребенок-дошкольник. Но это лишь внешнее сходство. Никакого замещения одного предмета другим здесь еще нет. Так, например, один ребенок укладывает на подушку все попадающиеся ему предметы: катушку, колесо от телефона, кеглю, кубик от строительного материала, шарик и т. п. Первоначально действие укдадывания сформировалось на кукле и резиновых животных. Нет никаких оснований думать, что, укладывая катушку, ребенок замещает ею куклу. Для сознания ребенка отношений сходства и различия между куклой и катушкой еще нет. Он вовсе не «укладывает спать», а просто кладет эти предметы на подушку, как это делал и с другими предметами, осуществляя при этом деятельность с подушкой, на которую кладут, а не деятельность с этими предметами.

Ф. И. Фрадкина описывает, как ее дочь Ирина (1; 4) надевала туфли на мяч. Может показаться, что мяч при этом замещает куклу или мишку, которым эти туфли както надевались. Детальный анализ показывает, что здесь имело место предметное действие с привлекательными для девочки новыми туфлями, а не игровое действие с мячом. Как только туфли попадают девочке в руки, она немедленно начинает их прикладывать к своим ногам, затем к лапам большого медведя, а затем к мячу.

Во всех подобных случаях, когда в деятельности маленького ребенка выступает кажущееся замещение одного предмета другим, чрезвычайно важно установить, что являлось предметом действий, а что условиями для осуществления усвоенного ребенком действия. В приведенных примерах предметами, с которыми проводилось действие, являлись в одном случае подушка, а в другом — туфельки. Все же остальные предметы играли роль условий для осуществления с этими основными предметами специфического для них предметного действия. О наличии замещения одного предмета другим можно говорить лишь в том случае, если бы мяч выступал в качестве предмета, замещающего куклу, и с ним производились бы действия, как с куклой, а туфли служили бы лишь условием для осуществления действия одевания мяча. Такие действия, в которых один предмет замещается другим, наступают позднее.

В ходе развития предметных действий наблюдаются два типа переноса. В одних случаях имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, ребенок освоил схему действия причесывания настоящим гребешком собственной головы, а затем начинает причесывать гребешком куклу, игрушечную лошадку, медведя.

В других случаях имеет место осуществление того же действия, но уже предметом-заместителем, например, действия причесывания, но не гребешком, а деревянной планочкой: себя, куклы, лошадки. В первом случае предметом, с которым производилось действие, был гребешок, а во втором — куклы и лошадки. В обоих этих типах переноса осуществляется, с одной стороны, обобщение действий, а с другой — отделение схемы действий от предмета.

Впервые замещение одного предмета другим возникает при необходимости дополнить привычную ситуацию действия недостающим предметом, отсутствующим в данный момент. На начальных этапах это замещение осуществляется собственными кулачками. Так, например, Лида (2; 1) кормит куклу из горшочка, потом бежит к пианино, говорит: «сисека» (конфетка) — и бежит оттуда с протянутыми кулачками, подносит кулачок ко рту куклы, говоря: «сисека». Точно так же дети называют в играх этого периода воображаемую пищу. Например, Эдя (2; 5) кормит куклу из пустого горшочка, говоря: «Это кисель, кушай». Называние ребенком воображаемых состояний куклы («кукла больная»), свойств предметов («суп горячий», «кисель вкусный») является лишь первым проблеском создания игровой ситуации.

Одновременно с этим, а иногда несколько позднее появляется использованые одних предметов в качестве заместителей других. В большинстве случаев дети используют предметы, не имеющие строго определенного игрового значения (палочки, камешки, кубики), в качестве дополнительных к сюжетным игрушкам (куклы, животные) или предметам обихода (стулья, миски, ложки). В налюдениях Ф. И. Фрадкиной кубик, брусок, катушка, камень, металлическая пластинка заменяли мыло при мытье кукол; камень, костяное колечко, цилиндр из цифрового лото использовались для кормления; палочка, спичка, длинный пенал — для измерения температуры кукле; шпилька, кегли, палка, спичка служили для стрижки волос кукле и т. д.

В назывании этих дополнительных к основным, замещающих игрушек можно наметить два этапа:

а) дети называют эти предметы только после того, как взрослый назвал их;

б) дети называют предметы после того, как с предметом произведено действие.

Самостоятельного называния замещающих предметов, до вовлечения их в игру, до действий с ними, в этот период еще нет. Ребенок никогда не называл предмет игровым названием до того, как он с ним произвел соответствующее действие, подчеркивает Ф. И. Фрадкина.

Использование предметов в качестве заместителей в преддошкольном возрасте имеет некоторые характерные особенности. Прежде всего следует отметить минимальные требовании к сходству предмета-заместителя с изображаемым предметом. Один и тот же предмет в играх детей этого возраста заменяет самые несходные друг с другом предметы. Так, но данным Ф. И. Фрадкиной, палочка в одном случае заменяла пипетку, в другом — градусник, в третьем — ножницы, в четвертом — шпатель, в пятом — ложку, в шестом — гребешок, в седьмом — нож, в восьмом — карандаш, в девятом — шприц. Кегля изображает то ножницы, то ложку, то бутылочку, то молоток. Спичка служит и градусником, и гребешком, и ножницами. При этом предмет меняет свое игровое значение иногда в течение одной и той же игры. Палочка, после того как ею «причесывали» и называли гребешком, через минуту используется для стрижки и называется ножницами. Катушка оказывается то мылом, то кувшином, то гребешком, то конфетой или яблоком.

С другой стороны, для изображения одного и того же предмета ребенок использует разнообразные, совершенно непохожие или очень мало похожие предметы. Градусник оказывается изображенным то пеналом, то палочкой; ножницами оказываются то шпильки, то кегли, то спички. Все, чем можно тереть куклу, используется в качестве мыла; что можно поставить под мышку — в качестве градусника; взять в руку и поднести ко рту — в качестве еды и т. д. Ребенку достаточно производить с замещающим предметом те действия, которые обычно производятся с настоящим предметом. Сходства в цвете, величине, форме и других еще не требуется. Типичным для употребления замещающих предметов в игре является то, что неоформленные

предметы (то есть предметы, не имеющие определенного специфического употребления, — палочки, щепочки, кубики) вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам (куклам, животным и т. п.) и выступают как средства выполнения того или иного действия с основными сюжетными игрушками. Так, например, Лида (2; 4) длительно играет с куклой, сначала лечит ее, потом танцует с ней и т. д. Заметив на столе спичку, она поднимает ее, водит по голове куклы, говоря: «цысать ляля» (причесать куклу), показывает спичку воспитательнице и говорит: «ляля чик» (куклу стричь), снова показывает спичку воспитательнице и говорит: «нось» (ножницы), водит спичкой по голове куклы, стрижет ее.

Таким образом, появляются зачатки игровой ситуации. Дальнейшее ее развитие стоит в связи с возникновением и развитием роли, которую берет на себя ребенок, выполняя то или иное действие. Уже в играх, подобных описанной игре Лиды, фактически имеет место выполнение ряда действий, производимых взрослыми, но дети при этом еще не называют себя именем взрослых, действия которых они фактически выполняют в игре. Называние себя именем другого человека генетически связано с называнием себя своим собственным именем. Вова (2; 3) подносит ко рту лошадки деревянную чашку и говорит: «Вова дает кушать». Таня (2; 1) при переливании из одного сосуда в другой во время кормления куклы говорит: «Наливает воды Тата».

Это называние себя собственным именем является симптомом того, что ребенок не только фактически производит то или иное действие, но и понимает, что именно он производит это действие.

В самые разнообразные моменты жизни дети начинают по предложению воспитателей называть себя именами тех взрослых, чьи действия они воспроизводят. Так, например, Таня (2; 5) за обедом помогает кормить детей, которые плохо ели. Воспитательница говорит: «Ты, Таня, тетя Бася» (имя другой воспитательницы). Таня повторяет: «Таня — тетя Бася», и, указывая на себя, говорит: «Это тетя Бася». Лида (2; 3) во время рассматривания больших картин, которые держит в руках воспитательница, просит дать их ей. Воспитательница дает картины, говоря: «Ты будешь тетя Аня». Лида сразу говорит: «Лида — Аня, Лида

— Аня». Она садится на место воспитательницы и детально копирует ее слова и действия.

При таком назывании себя именем взрослого нет еще взятия на себя ребенком роли взрослого. Здесь мы наблюдаем лишь сравнение своих действий с действиями взрослого и нахождение между ними сходства, если педагог показывает наличие такого сходства. Говоря: «Таня — тетя Бася», педагог указывает ребенку на наличие такого сходства между действиями взрослого и ребенка, а ребенок улавливает это сходство, действует как взрослый, повторяя: «Таня — тетя Бася».

Называние себя собственным именем, выделение своих действий как собственных, с одной стороны, и нахождение сходства между своими действиями и действиями взрослых, выражающееся в назывании себя именем взрослого по указанию, с другой — подготавливают появление роли в игре. Лишь в самом конце раннего детства, между двумя с половиной и тремя годами, появляются первые начатки роли. Это находит свое выражение в двух рядах фактов. Во-первых, появляется называние куклы именем действующего лица. Кукла тем самым выделяется из других игрушек, как заместитель человека. Так, Вова (2; 6), уложив спать куклу, приносит к кровати, где она спит, другую большую куклу, сажает ее на стул возле спящей и, улыбаясь, говорит педагогу: «няня».

Во-вторых, появляется разговор ребенка от лица куклы. Например, Вова (2; 11) ставит двух кукол лицом друг к другу и говорит за них: «Здравствуйте, Коля, я пришла». В этих проявлениях мы имеем зачатки будущей ролевой речи, которая произносится не от лица роли, взятой на себя ребенком, а через куклу.

Наряду с развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они являются одноактными. Ребенок или кормит куклу, или моет, или причесывает ее.

Обычно эти действия по многу раз повторяются с одним и тем же предметом, игрушкой, не изменяясь по своему содержанию. На этой стадии ребенок может по нескольку минут сряду, а иногда с перерывами производить стереотипно одно и то же действие с предметом. На следующей ступени игра состоит уже из двух или нескольких элементарных действий, никак между собой не связанных. Так, например, Таня (1; 5), увидев в руках воспитательницы

куклу, тянется к ней. Получив ее, она держит ее левой рукой, а правой похлопывает и тихо напевает: «а-а-а» (убаюкивает), потом берет ее за руки, напевает: «а-ля-ля-ля» — и водит ее (танцует), потом изображает ходьбу, потом подходит с ней к коробочке и, наклонив лицо куклы к этой коробочке, причмокивает губами (кормит), потом подходит к каталке и кладет куклу на нее. Несмотря на то, что все перечисленные действия производились одно за другим, они не представляют собой логически связанной цепи действий, включенных в какое-либо одна сложное действие. Характерным для этих действий является именно то, что они представляют ряд ничем не связанных между собой отдельных действий. Никакой логики в их развертывании нет: сначала баюкает, потом ходит, потом кормит, наконец, катает на качалке.

Ф. И. Фрадкина отмечает, что несколько различных действий дети этого возраста производят в основном с сюжетными игрушками (куклами или животными), так как именно с этими игрушками ребенок в разное время производил различные действия, и теперь, при игре с такой игрушкой, воспроизводит все ранее усвоенные действия, независимо от логической связи между ними.

В противоположность сюжетным игрушкам предметы, имеющие одну определенную функцию (из чашки пьют, в тазике моют, ложкой едят), наталкивают ребенка и на одно определенное действие. В тех случаях, когда в процессе игры ребенок, играя с одним предметом, наталкивается на другой предмет, появляется и новое действие, и, таким образом, игра состоит уже из двух связанных между собой действий. Так, например, Таня пьет из пустой чашки, потом дает пить воспитательнице, сидящей рядом, кукле, Вове, Лене. Увидев у Лены в руках графинчик, она обращается к ней, говоря: «налей чай», нагибает графинчик к чашке, возвращается к кукле и поит ее, говоря: «пей».

По мере ознакомления ребенка с новыми функциями предмета усложняется и игровое его употребление. Ребенок производит с одним и тем же предметом не одно, а два, три действия: поит из тазика куклу, затем опрокидывает над ее головой этот же тазик, как бы обливая ее. Характерным для этого этапа игр является то, что они не имеют еще той логической последовательности, которая имеет место в жизни, а также то, что они могут повторяться по нескольку раз. Так, Оля (2; 3) измеряет кукле температуру: она

ставит ей палочку под мышку, вынимает ее, смотрит на градусник, говорит: «есть температура», затем снова ставит, снова вынимает и снова смотрит уже выясненную температуру. В других случаях дети, вытерев куклу после купания, начинают снова мыть ее и т. д.

Лишь к самому концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой жизненную цепочку действий. Как правило, в центре таких действий стоит кукла, являющаяся заместителем человека. Вова (2, 11) усаживает куклу в ящик, изображающий ванну, купает ее, берет на руки и разговаривает с ней, потом заявляет: «Катя покупалась, теперь иди спать», кладет ее в кроватку. Здесь за купанием уже следует укладывание спать в той последовательности, в какой эти действия осуществляются в жизни. Логика игровых действий начинает отражать логику жизни человека.

Таким образом, развитие строения игрового действия в пределах раннего детства мы могли бы охарактеризовать вслед за Ф. И. Фрадкиной как переход от действия, однозначно определяемого предметом, через многообразное использование предмета, к действиям, связанным между собой логикой, отражающей логику реальных жизненных человеческих действий. Это уже «роль в действии».

Конечно, в ходе развития предметной игры ребенок не научается лучше действовать с предметами — владеть гребешком, ложкой, надевать ботинки и т. д. Приобретение этих умений происходит в ходе употребления этих предметов и в практической деятельности. Есть основания предполагать, что в игровых действиях не происходит познания ребенком новых физических свойств предметов. Познание предметов внешнего мира, формирование представлений о них происходят в особой продуктивной или познавательной ориентировочно-исследовательской деятельности. В предметной же игре ребенком усваиваются главным образом значения предметов, возникает ориентация на их общественную функцию, их общественное использование.

Итак, к концу раннего детства подготавливаются основные предпосылки для перехода к ролевой игре:

в игру вовлекаются предметы, замещающие реальные предметы, которые называются в соответствии с их игровым значением;

усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;

происходит обобщение действий и их отделение от предметов;

возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим название себя именем взрослого;

происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, и вместе с тем возникает тенденция действовать самостоятельно, но как взрослый.

Как показало исследование Ф. И. Фрадкиной, все основные предпосылки игры возникают в ходе развития предметной деятельности ребенка под руководством взрослых и в совместной деятельности с ними.

Ребенок воспроизводит предметные действия сначала только на тех предметах, на которых они сформировались при помощи взрослых;

он переносит эти действия на другие предметы, предлагаемые сначала взрослыми;

называет предметы именами замещаемых предметов только после действий с ними и называния их взрослыми игровыми наименованиями;

называет себя именем тех людей, действия которых воспроизводит по предложению воспитывающих взрослых.

Эти данные были подтверждены в специальных экспериментальных психолого-педагогических исследованиях. Все это убедительно показывает, что игра возникает не спонтанно, а при помощи взрослых.

Комплексная характеристика развития игры*

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня. Изучение развития ролевой игры интересно в двояком отношении: во-первых, при таком исследовании глубже раскрывается сущность игры; во-вторых, раскрытие взаимосвязи отдельных структурных компонентов игры в их развитии может помочь в педагогическом руководстве, в формировании этой важнейшей деятельности ребенка.

...дошкольная педагогика накопила большой опыт организации и руководства играми детей всех возрастных групп дошкольного периода развития. В результате многолетних наблюдений, специальных педагогических исследований и изучения опыта руководства накоплены данные об особенностях игр детей разных возрастных групп. Эти особенности, выделенные педагогами-исследователями, носят комплексный характер и могут служить отправными ориентирами в исследовании развития ролевой игры. Мы не будем подробно излагать полученные в педагогических наблюдениях данные и анализировать их. Приведем лишь несколько примеров обобщения этих данных. Так, Е. А. Аркин, много и плодотворно работавший в области педагогики, физиологии и гигиены дошкольного возраста, уделявший большое внимание изучению игры и придававший ей большое значение, характеризует развитие ролевых игр следующим образом: «На протяжении дошкольного возраста происходит эволюция от малолюдных, неустойчивых группировок к более многолюдным и устойчивым. Сама структура игр претерпевает также большие изменения: от бессюжетных, состоящих из ряда часто не связанных друг с другом эпизодов — у детей трех-четырех лет они превращаются в игры с определенным сюжетом, все более усложняющимся и все более планомерно развертывающимся.

* *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

Меняется сама тематика игр, которая у маленьких детей (3 — 4 лет) черпает свое содержание в форме коротких отрывочных эпизодов из личной жизни или ближайшего окружения, между тем как в старших группах мы нередко находим в играх отражение прочитанного рассказа, показанных картинок, события общественно-политического значения» (1948, с. 256 — 257).

В этой краткой обобщенной характеристике, за которой лежит большой материал, собранный автором и его сотрудниками, содержится указание на пять основных линий развития игры: а) от малолюдных группировок ко все более многолюдным; б) от неустойчивых группировок ко все более устойчивым; в) от бессюжетных игр к сюжетным; г) от ряда не связанных между собой эпизодов к планомерно развертывающемуся сюжету; д) от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни.

Характеристика эта, хотя и является чрезвычайно общей, содержит в основном правильное описание хода развития. Однако это именно только описание, даже без указания связей между различными линиями или симптомами развития. В самом деле, от чего зависит малолюдность, неустойчивость группировок младших детей и несвязность между собой отдельных эпизодов игры? Может быть, малолюдность группировок — прямой результат того, что в играх отражается личная жизнь и ближайшее окружение. Ведь в этой личной жизни и в ближайшем окружении основные реальные группировки малочисленны: отец, мать, ребенок и другие члены семьи.

Может быть, вообще дело не в численности группы? В группе из двух человек игра может достигать высокого уровня развития, а в более многочисленной группе стоять на более низком уровне. Есть все основания предполагать, что уже при переходе к игре вдвоем при наличии ролей, воссоздающих определенную систему социальных отношений, происходит качественное изменение в ходе развития игры, а дальнейший рост количества играющих совместно не представляет особого значения.

Таким образом, характеристику игры, которую дает Е. А. Аркин, можно назвать симптоматическим описанием. Конечно, такое описание удовлетворить не может, да и для руководства игрой оно не дает особых указаний.

П. А. Рудик (1948) в дополнение к перечисленным особенностям развития указывает на ряд новых симптомов.

Это: 1) изменение характера конфликтов у старших по сравнению с младшими; 2) переход от игры, в которой каждый ребенок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованны и взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей; 3) изменение характера стимуляции игры, которая в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем — под влиянием замысла независимо от игрушек; 4) изменение характера роли, которая сначала носит обобщенный характер, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется.

П. А. Рудик указывает и на ряд психологических особенностей игры, вскрывая как бы второй, более глубокий слой развития.

В этой связи отметим указание П. А. Рудика на развитие мотивов игры, которые в младшем возрасте носят процессуальный характер: по мысли Рудика, в этих несложных по своему содержанию играх смысл их для детей именно в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие должно привести. В среднем дошкольном возрасте роли имеют в этих играх главное значение, и интерес игры для детей заключается в выполнении той или другой роли; в старшем возрасте детей интересует не просто та или другая роль, но и то, насколько хорошо она выполняется, повышается требовательность к правдивости и убедительности выполнения роли. Эти особенности, по мнению автора, являются существенными и определяют собой все другие. В описаниях П. А. Рудика имеется попытка связать появление новых симптомов с развитием мотивов, в частности с переходом от процессуальности и сюжетности к выполнению роли, однако связь эта никак не объяснена.

Д. В. Менджерицкая (1946) расширяет перечень особенностей детской игры, указывая ряд новых: во-первых, развитие использования детьми различных предметов в игре, которое при замене реального предмета игровым идет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отношении сходства; во-вторых, сглаживание с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возможностью его реализации; в-третьих, развитие сюжета, которое идет от изображения внешней стороны явлений к передаче их смысла; в-четвертых, появление в старшем возрасте плана хотя схематичного и неточного, но

дающего перспективу и уточняющего действия каждого участника игры; в-пятых, усиление и одновременно изменение роли организаторов игры к старшему возрасту.

Самым существенным в этом перечне является указание на характер развития сюжета, вернее было бы сказать, содержания игры.

Нам остается остановиться еще на исследованиях А. П. Усовой, проделавшей большую работу по анализу творческих ролевых игр.

Резюмируя свои исследования, А. П. Усова пишет: «В итоге исследования мы можем констатировать следующее: сюжетность как характерная черта творческих, то есть придумываемых самими детьми, игр присуща уже играм детей младшей группы детского сада в возрасте 3; 2 — 3; 4. Сюжеты эти отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем возрасте сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях: зарождение сюжетности в играх нужно, по-видимому, отнести к преддошкольному возрасту.

Развитие сюжета идет от исполнения ролевых действий к ролям-образам, в которых ребенок пользуется многими средствами изображения: речью, действием, мимикой, жестом и соответствующим роли отношением» (1947, с. 35 — 36).

«Деятельность ребенка в игре развивается в направлении изображения различных действий (плавает, стирает, варит и т. д.). Изображается само действие. Так возникают игры-действия. Деятельность детей принимает характер строительный — возникают строительно-конструктивные игры, в которых тоже, обычно, ролей нет. Наконец, выделяются игры ролевые, где ребенок создает тот или иной образ. Игры эти идут по двум заметным руслам: игры режиссерские, когда ребенок управляет игрушкой (действует через нее), и игры, где роль выполняется лично самим ребенком (мама, летчик и т. д.)» (1947, с. 36).

Развите сюжета зависит от ряда обстоятельств. Первое — это близость темы игры к опыту ребенка. Отсутствие опыта и вытекающих из него представлений становится препятствием в развитии сюжета игры.

Замечено, что дети младшей группы детского сада в играх оперируют представлениями (и отношениями), связанными с повседневным бытом; старшие дошкольники более охотно обращаются к общественным событиям, развивают и некоторые литературные темы.

А. П. Усова отмечает, что развитие сюжета определяется также и тем, насколько согласованно развиваются в игре роли. Согласованность ролей нужна в каждой игре, имеющей определенную тему. Чем лучше начинают дети понимать друг друга, собственно мотивы поведения каждого из играющих, тем слаженнее протекает игра.

Наблюдается постепенное изменение роли материала (и игрушек) в играх. У трех-четырехлетних детей материал в значительной степени направляет тему игры. Позднее дети приписывают материалу желаемые для них свойства.

«В старшем дошкольном возрасте в игрушке и материале ребенок ищет соответствия между желаемым и действительным. Изменение в требованиях ребенка к материалу игры характризует новые этапы в развитии игры. Старшие дошкольники охотнее играют за игрушку (ролевые игры), чем игрушкой как таковой, легко обходятся без игрушек...» (1947, с. 36 — 31).

Рассматривая некоторые вопросы руководства детскими играми А.П. Усова указывает на ряд особенностей развития игр, из которых следует исходить при их организации.

Она отмечает, что «игры детей уже в трехлетнем возрасте носят сюжетный характер, и в этом направлении игра интенсивно развивается до 7 лет»; устанавливает, что «движущие начала, определяющие игру... состоят в постоянном овладении ребенком ролью, исполняемой в коллективе детей». «Сюжет игры с его ролями определяет отношение детей к игре... По мере приближения к возрасту 6 — 7 лет в игре образовались новые элементы. Первоначально она складывалась из бытовых действий, выполненных детьми: варить, мыть, возить (3 — 4). Потом появляются ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я — мама, я — кухарка, я — шофер. Здесь в этих обозначениях наряду с ролевыми действиями появляются ролевые отношения, и, наконец, игра завершается появлением роли, причем ребенок ее выполняет в двояком плане — за игрушку и сам... Опыт проведения игр показывает, как в них начинают зарождаться перспективы, планы взамен случайных и неоформленных действий. Объединение детей в играх, развитие среди них общественных связей целиком определяется самим развитием игры» (там же, с. 38 — 39).

А. П. Усова правильно усматривает наличие сюжета уже в играх младших дошкольников и относит возникнове-

ние сюжетных игр к преддошкольному возрасту. Важной нам представляется попытка А. П. Усовой понять взаимные переходы от одной стадии игры к другой. Так, уже в играх младших детей она находит элементы, которые приводят к дальнейшему развитию игры: в игровых действиях — элементы роли, а в ролевых действиях — будущую роль.

Хотя А. П. Усова и не останавливается подробно на связи отдельных особенностей детской игры с развитием сюжета, но из всего изложения материала очевидно, что она считает эти особенности в конечном счете зависящими от развития сюжета, главного стержня всякой ролевой игры.

За 30 лет, прошедшие со времени опубликования этих работ, было проведено большое количество самых разнообразных педагогических исследований детской игры. Они направлены главным образом на выяснение возможностей использования игры в воспитательных целях. Изучалось значение игры для развития самостоятельности детей, развития общительности и коллективизма, усвоения моральных норм, обогащения представлений детей об окружающей жизни и т. п. Исследований общего хода развития игры было мало. В этом отношении наиболее законченной является все же работа А. П. Усовой, но и она не может быть признана совершенной и завершенной.

Несмотря на большое количество фактического материала, собранного... исследователями-педагогами по ролевой игре на разных уровнях ее развития, вопрос о развитии игры на протяжении дошкольного возраста разработан еще неполно и несистематически. На основной недостаток подобных исследований мы уже указывали. Это преобладание симптоматологического описания. Такое описание чисто внешней картины игрового процесса, даже при сравнительном изучении различных возрастных групп, в лучшем случае показывает наличие или отсутствие тех или иных признаков, ослабление или усиление их проявления (увеличение количества детей в игровых группах, длительность существования игровых групп, количественный состав групп и длительность игрового процесса с различными игрушками, наличие или отсутствие ролей и степень их выраженности и т. п.). На этом уровне, с применением метода простого, пассивно регистрирующего факта наблюдения проводился и ряд психологических исследований. Одним из примеров такого исследования являются уже упоминавшиеся исследования сотрудников М. Я. Басова.

Еще при жизни Л. С. Выготского стало ясно, что в исследовании игры необходимо переходить к экспериментальному ее изучению. Экспериментирование над игрой в целом и отдельными ее структурными элементами очень сложно. Оно требует активного вмешательства в ход игры, а игра при таком вмешательстве легко разрушается.

С нашей точки зрения, экспериментальное исследование игры возможно только в процессе длительного формирования игровой деятельности одного и того же коллектива детей со специальной целью такого управления ее развитием, при котором основная задача состояла бы в выяснении возможностей и условий перехода с одного уровня развития игры на другой. Такая стратегия формирования какого-либо процесса до заранее заданного уровня широко применяется в работах многих психологов, принадлежащих к школе Л. С. Выготского. Эта стратегия, носящая название экспериментально-генетического метода, принципиально отличается от простого эксперимента тем, что включает активное формирование перехода процесса или деятельности с более низких уровней на все более и более высокие. Такая стратегия особенно важна при исследовании процессов развития, так как дает возможность создать его экспериментальную модель. Она оправдала себя при исследовании развития отдельных психических процессов (восприятия, памяти), при изучении перехода от элементарных к более высоким формам мышления, при формировании научных понятий и т. п. Примеры таких исследований даны в работах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и в некоторых наших работах.

Однако эта стратегия только еще начинает применяться к исследованию игры. В то время, когда начинались наши экспериментальные исследования по игре, она вообще еще только начинала разрабатываться применительно к исследованию отдельных психических процессов в работах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева...

Роль и воображаемая ситуация: их значение в мотивации игровой деятельности*

Вопрос о мотивах игровой деятельности является одним из центральных. Не случайно основные расхождения во взглядах на игру сосредоточивались вокруг проблемы побуждений, приводящих к игре. Теория удовольствия, наслаждения, внутренних первичных влечений, самоутверждения — все «глубинные теории» есть в сущности теории тех побудительных сил, которые вызывают к жизни игру. Основной порок этих теоретических концепций в том, как в них рассматриваются побудительные силы игры: они по этим концепциям заключаются в субъекте, в ребенке — его переживаниях. В этих теориях игнорируется тот факт, что сами эти переживания являются лишь вторичными симптомами, сопровождающими деятельность и свидетельствующими о том, как она протекает, но ничего не говорящими о действительных объективных побудителях деятельности. В отношении развития ребенка установилась даже такая точка зрения, что чем моложе ребенок, тем больше он определяется в своем поведении внутренними, в конце концов врожденными значениями и потребностями. В действительности, как нам представляется, дело обстоит совсем иначе. Заметим в скобках, что побуждающий характер новизны, открытый в исследованиях Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1929), и побуждающий характер предметов, открытый в исследованиях К. Левина, не были достаточно оценены при обсуждении вопроса о побудительных причинах деятельности маленького ребенка. Решение общего вопроса о мотивах деятельности человека не входит сейчас в нашу задачу. Наша задача — подойти к анализу мотивов игры.

Одним из первых исследований, в котором сделана попытка подойти экспериментальным путем к решению это-

* *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

го вопроса, является исследование Л. С. Славиной (1948).* Л. С. Славина начала свое исследование с наблюдений над играми по одному и тому же сюжету детей младшего и старшего дошкольного возраста. Эти игры, несмотря на тождество сюжета, существенно отличаются по своему характеру у детей разных возрастных групп. Наблюдения велись над элементарной игрой с бытовыми сюжетами: в «семью» или «детский сад» в отдельной экспериментальной комнате, в которой находились специально подобранные игрушки: куклы, мебель, столовая и чайная посуда, плита с кухонными принадлежностями, а также несколько ведер и тарелок большего размера, чем вся посуда, и большое количество мелких кубиков и кирпичиков, которые можно было накладывать в эти ведра и тарелки. Наблюдения велись одновременно за двумя детьми на протяжении нескольких сеансов, каждый продолжительностью от одного до полутора часов.

Остановимся очень кратко на характерных чертах игры старших детей, как они выявились в этих наблюдениях.

Дети обычно договариваются о ролях, а затем развертывают сюжет игры по определенному плану, воссоздавая объективную логику событий в определенной, довольно строгой последовательности. Каждое действие, производимое ребенком, имеет свое логическое продолжение в другом, сменяющем его действии. Вещи, игрушки и обстановка получают определенные игровые значения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, и действия одного ребенка связаны с действиями другого.

Разыгрывание сюжета и роли заполняет всю игру. Для детей является важным выполнение всех требований, связанных с ролью, и они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия. Появляются неписанные, но обязательные для играющих внутренние правила, вытекающие из роли и игровой ситуации. Чем более развернута игра, тем больше этих внутренних правил, которые распространяются на все большее и большее количество игровых моментов: на ролевые взаимоотношения детей, на значения, приданные игрушкам, на последовательность в развертывании сюжета.

Действия, совершаемые детьми в игре, подчинены разыгрываемому сюжету и роли. Их выполнение не является

* Исследование проведено под руководством А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович.

само по себе целью, они имеют всегда служебное значение, лишь реализуя роль, носят обобщенный, сокращенный и цельный характер, и чем старше дети, тем более свернутыми и условными они являются.

Аналогичная по сюжету и производимая с теми же предметами и в той же ситуации игра младших детей носит существенно иной характер. Малыши, начав с рассмотрения игрушек и выбрав из них те, которые почему-либо оказались наиболее привлекательными, начинают индивидуально манипулировать с ними, длительно совершая однообразно повторяющиеся действия, не проявляя никакого интереса к тому, с какими игрушками и как играет другой ребенок.

Приведем одну из записей, содержащихся в исследовании Л. С. Славиной. В экспериментальной комнате две девочки Люся и Оля — обе четырех лет.

«Люся расставила мебель, посадила за стол кукол, затем отошла к столу, на котором были кубики, и стала перекладывать кубики из одного большого ведерышка в другое. Так продолжается до конца игры. В это время Оля, повернувшись спиной к Люсе, раскладывает кубики по тарелочкам. Тарелки стоят стопками. Она берет из стоящего перед ней ведерышка один кубик, кладет его в тарелочку, снимает со стойки и ставит на пустой стул, стоящий рядом. Затем берет следующий кубик и т. д., пока более 10 тарелочек не было расставлено таким образом. Затем она также методически начала по очереди брать кубики с каждой тарелочки и класть их в ведро, а тарелочки ставить опять стопками. Когда кончила, начала опять все сначала. Игра эта длилась 1 час 20 минут. Ни та, ни другая девочка за все время игры ни разу не обратились друг к другу, а также не обращали решительно никакого внимания на кукол. На вопрос экспериментатора: «Во что вы играете?» Люса тем не менее ответила: «В детский сад».

Эксп.: Ты кто?

Люся. Я — руководительница.

Эксп. А ты?

Оля. Я тоже.

Эксп. Что ты делаешь?

Люся. Обед готовлю.

Эксп. Оля, а ты что делаешь?

Оля. Я кашу раздаю (1948, с. 17 — 18).

Л. С. Славина подчеркивает, что, несмотря на такой

характер действий, дети говорят, что они изображают какое-либо событие и разыгрывают определенные роли. Дети заявляют о каком-то сюжете и роли, однако все реальное содержание игр состоит только из ряда действий с игрушками, которым, однако, придается определенное значение. Они трут морковку, моют посуду, режут хлеб. Характерными особенностями действий является то, что, во-первых, они не включаются в систему: например, если ребенок резал хлеб или раскладывал обед, то все это не предлагается куклам, то есть не используется для развертывания сюжета; во-вторых, действия производятся с игрушками, то есть с предметами, условно обозначающими настоящие предметы (кубик — морковка), и носят развернутый, длительный характер.

Таким образом, в играх младших детей имеется известное противоречие. С одной стороны, их игра по своему реальному содержанию является простым, повторяющимся действием с предметами, а с другой стороны, в ней как будто бы есть и роль, и воображаемая ситуация, которые не оказывают влияния на производимые ребенком действия, не становится тем основным содержанием, каким мы его видим у старших детей. Естественно, перед исследователем, возник вопрос о том, какую функцию в подобной игре имеют роль и игровая ситуация.

С целью выяснения этого вопроса Л. С. Славина провела первую серию своих экспериментов. Она решила попытаться изъять из такой игры все те игрушки, которые могли наталкивать детей на определенные сюжеты и связанные с ними роли. Были отобраны дети, содержанием игры которых являлись описанные действия и которые тем не менее говорили об игровой роли и сюжете. После того как такая игра развертывалась, убирались все сюжетные игрушки (куклы, кухонная плита, посуда и т. д.) и оставлялись только те, с которыми они фактически производили действия. Это были кубики и колесики (в большом количестве) или 2 ведерка и 3 большие тарелки, или, для других детей, 6 — 8 маленьких тарелок.

Так как полученные при этом результаты чрезвычайно поучительны, приводим полностью протокол одного такого эксперимента.

«Лида (4; 1). В начале эксперимента в распоряжение девочки предоставлены все игрушки. Лида сразу, не обра-

щая внимания на остальные игрушки, начинает перекладывать кубики из ведерышка в большую тарелку.

Эксп. Ты, кто?

Лида. Я — тетя Надя.

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю (Играет так 20 минут).

Эксп. Куклы сломались, диванчик тоже, надо их починить. (Уносит все игрушки, кроме ведерышек, кубиков и больших тарелок, которыми фактически занят ребенок, в другую комнату. Лида продолжает играть по-прежнему).

Эксп. Ты во что играешь?

Лида. В детский сад.

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп. Кому?

Лида. Куклам.

Эксп. А ведь кукол больше нет.

Лида. Они в той комнате.

Эксп. Нет, они сломались, их надо чинить, теперь не для кого обед готовить. Ты больше не готовь обед, его некому кушать. Ты теперь не можешь играть в детский сад. Смотри, кукол нет, мебели и посуды тоже нет. Играй просто в кубики (Лида продолжает по-прежнему перекладывать кубики из тарелочки в ведерышко и обратно).

Через несколько минут экспериментатор опять спрашивает: Ты во что играешь?

Лида. В детский сад.

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп. Кому?

Лида. Ребятам (указывает в окно). Они гуляют.

Эксп. Они долго будут гулять, ты лучше играй не в детский сад, а просто в кубики. Тебе ведь некого обедом кормить, ребята гуляют, куклы сломались и игрушек никаких нет (Лида продолжает играть по-прежнему).

Через несколько минут на вопрос экспериментатора «Во что ты играешь?» Лида опять отвечает: «В детский сад».

Эксп. Что ты делаешь?

Лида. Обед готовлю.

Эксп. Кому?

Лида. Сама буду есть» (1948, с. 20).

Аналогичные результаты были получены почти со всеми детьми. Все попытки экспериментатора вывести ребен-

ка из роли и отказаться от сюжета не приводили к успеху. Дети упорно держались какой-нибудь роли и сюжета, соглашаясь иногда заменить роль воспитательницы на роль повара или приготовление котлет на раздавание шоколада.

Подводя итоги этой серии экспериментов, Л. С. Славина пишет: «Результаты этой серии экспериментов убедили нас прежде всего в том, что детям чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали как роль, так и воображаемая ситуация. Несмотря на то, что фактически они почти не обыгрываются детьми, устранить их из игры оказалось невозможным. Действительно, это настойчивое желание сохранить во чтобы то ни стало в своей игре роль и воображаемую ситуацию является лучшим доказательством их необходимости для игры ребенка и на этой ранней стадии ее развития» (там же, с. 21).

Установив необходимость роли и воображаемой ситуации для игры детей уже в младшем дошкольном возрасте, Л. С. Славина задается вопросом о той функции, которую они выполняют в этой по внешнему своему виду предметно-манипулятивной игре. Для ответа на этот вопрос была проведена вторая серия экспериментов, состоящая из двух взаимосвязанных этапов.

На первом этапе дети получали только те игрушки, которые обычно использовались для простых манипулятивных действий. После того как дети начинали действовать с этими предметами и, уже «насытившись», выражали желание прекратить игру и уйти, экспериментатор, соглашаясь с тем, что пора прекратить игру, вместе с тем вводил в ситуацию все остальные сюжетные игрушки и предлагал поиграть другими игрушками в «детский сад» или «дочки-матери».

На первом этапе дети были очень мало заинтересованы игрой. В большинстве случаев они просто перекладывали кубики в ведерышки или раскладывали их на тарелки. Продолжительность игры была относительно очень мала — не более 10 — 20 минут, дети быстро «насыщались» и выражали явную тенденцию под всякими предлогами уйти из эксперимента. Некоторые дети после нескольких манипулятивных действий находили свой смысл в такой деятельности и превращали ее в своеобразную деятельность по созданию разнообразных узоров из кубиков и камешков, или выкладывая прямо на столе, или раскладывая са-

мым разнообразным способом на тарелках. Приведем два примера поведения детей на этом этапе эксперимента.

Оля. (4; 1) получила от экспериментатора 3 ведерышка с кубиками и камешками и 3 большие тарелочки.

Эксп. Вот игрушки. Хочешь поиграть?

Оля. Да. (Берет в руки один кубик, потом по очереди еще четыре кубика. Держит их несколько секунд в руках, кладет их обратно. Стоит. Берет в руки сразу несколько кубиков, кладет обратно, опять берет. Держит в руках. Перекладывает из руки в руку (с начала эксперимента прошло 5 минут). Взяла тарелочку. Начала выкладывать кубики по форме тарелочки. Старается, чтобы кубики лежали аккуратно. Отставила тарелочку. Сидит и ничего не делает. Затем начала собирать в одно ведерышко все кубики красного цвета).

Эксп. Ты во что играешь?

Оля смущенно молчит, потом говорит: «Дома у меня ведерочко и совочек есть».

Эксп. А ты во что это теперь играешь?

Оля. Вот в это.

Эксп. А ты кто?

Оля продолжает перекладывать красные кубики из одного ведерышка в другое.

Эксп. Хочешь еще играть?

Оля. Нет, я пойду в группу.

Эксп. Разве ты уже наигралась?

Оля. Да, я больше не хочу играть. (Уходит в группу. Всего играла 15 минут) (1948, с. 22 — 23).

«Таня (4; 3). Игрушки такие же, как и в предыдущих примерах. Таня сразу начала выбирать из всех ведерышек камешки и складывать их аккуратно один на другой. Сложила, таким образом, все камешки. Сидит несколько минут, ничего не делая. Затем начала складывать эти камешки дорожкой, выкладывая их на столе и стараясь, чтобы они аккуратно лежали один рядом с другим.

Эксп. Ты во что играешь?

Таня. В камешки, в кубики и в ведерышки.

Эксп. Что ты делаешь?

Таня. Вот камешки. (Продолжает выкладывать камешки по-прежнему. Когда выложила все камешки, сидит, опять ничего не делая, как будто бы не знает, что еще делать. Затем начала на каждый камешек класть по одно-

му кубику. Через 18 минут встала и, заявив: «Я уже наигралась», ушла в группу)» (1948, с. 23).

Подытоживая полученные в этой первой фазе эксперимента материалы, Л. С. Славина пишет: «Итак, мы видели, что игра детей в первой части эксперимента определялась физическими свойствами того игрового материала, который был представлен в их распоряжение.

Важным является то обстоятельство, что, несмотря на явную незаинтересованность детей игрой, которой они занимались, ни один из наших испытуемых в этой части эксперимента, однако, не переходил к другому виду игры продолжает: — «Многие старшие дети, которым мы давали этот материал специально, с целью контроля, действительно развертывали здесь самые разнообразные бытовые сюжетные игры» (там же, с. 25).

Эксперимент переходил во вторую фазу тогда, когда дети делали попытку уйти от действий с предложенным материалом. В этот момент экспериментатор предлагал поиграть в игру с определенным сюжетом. Резюмируя итоги этой второй фазы своего эксперимента, Л. С. Славина пишет: «Дело решительно изменилось, когда (во второй части эксперимента) мы вводили в игру детей такие игрушки, которые наталкивали их на определенный сюжет и создавали воображаемую ситуацию и роль. Хотя эти игрушки как и в играх, описанных раньше, прямо не вовлекались в действие детей, игра приобретала ту развернутую форму с бесчисленно повторяющимися и с большим увлечением совершаемыми действиями, которые нами уже были подробно описаны и повторять описание которых нет поэтому необходимости.

Итак, на материале этой серии экспериментов мы убедились в том, что игра детей, содержащая в качестве ее общего фона роль и воображаемую ситуацию, принципиально отличается от тех случаев игры, когда их вообще нет. При этом самым замечательным нам кажется то, что, как нам удалось это наблюдать, эти различные виды игры могут осуществляться с одними и теми же игрушками» (1948, с. 26).

На основании полученных материалов Л. С. Славина заключает о наличии как бы двух мотивационных планов в игре детей младшего дошкольного возраста. Первый — это непосредственное побуждение действовать с представленными в распоряжение ребенка игрушками и второй — об-

разующий как бы фон для осуществляемых действий с предметами и заключающийся во взятии на себя ребенком определенной роли, придающей смысл действиям, производимым с предметами.

Это объяснение не представляется нам достаточно доказанным. Скорее можно согласиться с Л. С. Славиной, когда она пишет: «Воображаемая ситуация и роль как раз и придают новый смысл действиям, которые дети производят с игрушками. Они переводят манипулирование с вещами в новый план. Ребенок-дошкольник уже не просто манипулирует с вещами, как это делает преддошкольник и как это может показаться при поверхностном наблюдении. Он играет теперь предметами, совершая с ними определенные действия. Именно в этом и заключается теперь для него смысл игры». «Только тогда, когда в игре детей возникает воображаемая ситуация и роль, она приобретает для них новый смысл и становится той длительной эмоциональной игрой, которая обычно и наблюдается у детей этого возраста» (1948, с. 28).

Существенно важным в исследовании Л. С. Славиной нам представляются три момента: во-первых, экспериментальное доказательство того, что роль, которую берет на себя ребенок, коренным образом перестраивает и его действия, и значения предметов, с которыми он действует; во-вторых, что роль вносится в действия ребенка как бы извне, через сюжетные игрушки, которые подсказывают человеческий смысл действий с ними; в-третьих, что роль является смысловым центром игры и для ее осуществления служит и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия.

Игра и психическое развитие*

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей, ... мы выдвинули гипотезу об историческом возникновении игры, связав его с изменением положения ребенка в обществе. Время, когда воспитание выделилось в особую общественную функцию, уходит в глубь веков, и в такую же глубь веков уходит и использование игры как средства воспитания. В различных педагогических системах игре придавалась разная роль, но нет ни одной системы, в которой в той или иной мере не отводилось бы место игре. Такое особое место игры в различных системах воспитания, видимо, определилось тем, что игра в чем-то созвучна природе ребенка. Мы знаем, что она созвучна не биологической, а социальной природе ребенка, чрезвычайно рано возникающей у него потребности в общении со взрослыми, превращающейся в тенденцию жить общей жизнью со взрослыми.

В отношении младших возрастов еще, до сих пор в большинстве стран мира ... воспитание детей до их поступления в школу является частным делом семьи, а содержание и способы воспитания передаются по традиции. Конечно, в отдельных странах ведется большая работа по просвещению родителей, но она главным образом сосредоточивается на вопросах питания и гигиенического ухода. Проблемы педагогики семейного воспитания в отношении детей дошкольных возрастов разработаны еще недостаточно. Да и трудно превратить всех родителей в педагогов сознательно руководящих процессами развития детей в эти наиболее ответственные периоды детства. Как только возникают вопросы организационного, целенаправленного, педагогически целесообразного общественного воспитания детей самых младших возрастов, так их решение сталкивается с целым рядом трудностей экономического и политического характера. Для того, чтобы общество взяло на себя заботу о воспитании детей-дошкольников, оно должно быть преж-

* *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

де всего заинтересовано во всестороннем воспитании всех без исключения детей...

В условиях господства семейного воспитания есть только два вида деятельности, которые оказывают влияние на процессы развития ребенка. Это, во-первых, разнообразные формы труда в семье, во-вторых, игра в ее самых разнообразных формах. Труд все более и более вытесняется из жизни современной семьи, остаются лишь некоторые формы бытового труда по самообслуживанию ... господствующие классы и достаточно материально обеспеченные классовые прослойки вовсе изгоняют труд из жизни своих детей. Игра как все, что не является трудом, в совершенно нерасчлененной форме становится основной формой жизни ребенка, всеобщей и единственной спонтанно возникающей формой воспитания детей. Замкнутый в круг семьи и семейных отношений, живущих в пределах своей детской, ребенок, естественно, отражает в играх главным образом эти отношения и те функции, которые осуществляют отдельные члены семьи по отношению к нему и друг к другу. Может быть, именно отсюда и создается впечатление существования особого детского мира и игры как деятельности, имеющей своим основным содержанием всевозможные формы компенсации, за которыми лежит тенденция ребенка вырваться из этого замкнутого круга в мир широких социальных отношений.

...Воспитательно-образовательная система детского сада включает развитие широкого круга детских интересов и форм деятельностей. Это и элементарные формы бытового труда и самообслуживания, и конструктивная деятельность с включением элементарных трудовых умений, и разнообразные формы продуктивной деятельности — рисование, лепка и т. п., и занятия по ознакомлению с окружающими ребенка явлениями природы и общества, и различные формы эстетической деятельности — пение, ритмика, танцы и элементарные формы учебной деятельности по овладению чтением, письмом, началами математики и, наконец, ролевая игра.

У некоторой части педагогов еще существует тенденция универсализации значения игры для психического развития, ей приписываются самые разнообразные функции, как чисто образовательные, так и воспитательные, поэтому возникает необходимость более точно определить влияние игры на развитие ребенка и найти ее место в об-

щей системе воспитательной работы учреждений для детей дошкольного возраста. Конечно, все те виды деятельности, которые существуют в организованной системе общественного воспитания, не отделены друг от друга стеной, и между ними существуют тесные связи. Некоторые из них, вероятно, взаимно перекрывают друг друга в отношении влияния на психическое развитие. Тем не менее необходимо более точно определить те стороны психического развития и формирования личности ребенка, которые по преимуществу развиваются в игре и не могут развиваться или испытывают лишь ограниченное воздействие в других видах деятельности.

Исследование значения игры для психического развития и формирования личности очень затруднено. Здесь невозможен чистый эксперимент просто потому, что нельзя изъять игровую деятельность из жизни детей и посмотреть, как при этом будет идти процесс развития. Это нельзя сделать и по соображениям чисто педагогического характера, и фактически, так как там, где из-за несовершенства организации жизни детей в дошкольных учреждениях у детей не останется времени для самостоятельной ролевой игры, они играют дома, компенсируя этим недостатки организации жизни в детском саду. Эти индивидуальные, домашние игры имеют ограниченное значение и не могут заменить коллективную игру. В домашних условиях часто единственным товарищем по игре является кукла, а круг отношений, которые могут быть воссозданы при помощи куклы, относительно ограничен. Совсем другое дело ролевая игра в группе детей с неисчерпаемыми возможностями воссоздания самых различных отношений и связей, в которые вступают люди в реальной жизни.

По указанным причинам собственно экспериментальное изучение значения ролевой игры для развития затруднено. Приходится поэтому пользоваться, с одной стороны, чисто теоретическим анализом и, с другой стороны, сравнением поведения детей в игре с их поведением в других видах деятельности.

Прежде чем перейти к изложению материалов, дающих возможность представить себе значение игры для психического развития, укажем на одно ограничение, которое мы себе поставили с самого начала. Мы не будем рассматривать чисто дидактического значения игры, то есть значения игры для приобретения новых представлений или фор-

мирования новых умений и навыков. С нашей точки зрения, чисто дидактическое значение игры очень ограничено. Можно, конечно, и это часто делается, использовать игру и в чисто дидактических целях, но тогда, как показывают наши наблюдения, ее специфические черты отходят на задний план.

Так, например, можно организовать игру в магазин с целью научить детей пользоваться весами. Для этого в игру вводятся реальные весы и гири, дается какой либо сыпучий материал и дети поочередно, выполняя функции продавцов и покупателей, учатся отмеривать и взвешивать те или иные предметы. В таких играх дети, конечно, могут научиться и взвешивать, и отмеривать, и отсчитывать, и даже считать деньги и сдавать сдачу. Наблюдения показывают, что при этом в центр деятельности детей становятся действия с весами и другими мерами, операции счета и т. п., но на второй план отодвигаются отношения между людьми в процессе «купли-продажи». Здесь редко можно встретить внимательное отношение продавцов к покупателям и вежливое отношение покупателей к продавцам. А ведь содержание ролевой игры именно в этом.

Это вовсе не значит, что мы отрицаем возможность и такого использования игры. Отнюдь нет, но значение такого использования игры мы рассматривать не будем. Ролевая игра вообще не есть упражнение. Ребенок, разыгрывая деятельность шофера, доктора, моряка, капитана, продавца, не приобретает при этом каких-либо навыков. Он не научается ни пользованию настоящим шприцем, ни управлению настоящим автомобилем, ни приготовлению настоящей пищи, ни взвешиванию товаров.

Значение ролевой игры для развития исследовано еще явно недостаточно. Предлагаемое нами понимание ее роли следует считать лишь предварительным наброском, а отнюдь не окончательным решением.

1. Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы

Главнейшим, хотя до последнего времени и недостаточно оцененным, является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л. С. Выготскнй был несомненно прав, когда на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для пони-

мания самого возникновения ролевой игры. Указав на противоречие между рождающимися новыми желаниями и тенденцией к их немедленной реализации, которая не может быть осуществлена, он только поставил проблему, но не решил ее. Это и естественно, так как в то время еще не было фактических материалов, дающих возможность решения. Да и сейчас этот вопрос может решаться только предположительно.

А. Н. Леонтьев (1981) в одной из наиболее ранних публикаций, посвященных дальнейшей разработке теории игры, выдвинутой Л. С. Выготским, предложил гипотетическое решение этого вопроса. По мысли А. Н. Леонтьева, суть дела заключается в том, что «предметный мир, осознаваемый ребенком, все более расширяется для него. В этот мир входят уже не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, но это также и предметы действия взрослых, с которыми ребенок еще не в состоянии фактически действовать, которые для него еще физически недоступны.

Таким образом, в основе трансформации игры при переходе от периода преддошкольного к дошкольному детству лежит расширение круга человеческих предметов, овладение которыми встает теперь перед ним как задача и мир которых осознается им в ходе его дальнейшего психического развития» (1981, с. 470). «Для ребенка на этой ступени его психического развития, — продолжает А. Н. Леонтьев, — еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия. Ребенок, осваивающий окружающий его мир, — это ребенок, стремящийся действовать в этом мире. Поэтому ребенок в ходе развития познания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему вещам, но и к более широкому миру, то есть стремится действовать, как взрослый» (там же, с. 471). В последнем положении выражена суть вопроса. Однако нам представляется, что механизм появления этих новых желаний описан А. Н. Леонтьевым не совсем точно. Он видит противоречие, приводящее к ролевой игре, в столкновении классического «я сам» ребенка с не менее классическим «нельзя» взрослого. Ребенку недостаточно созерцать едущий автомобиль, не-

достаточно даже сидеть в этом автомобиле, ему нужно действовать, управлять, повелевать автомобилем.

«В деятельности ребенка, то есть а в своей действительной внутренней форме, это противоречие выступает как противоречие между бурным развитием у ребенка потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (то есть способов действия) — с другой. Ребенок хочет сам управлять автомобилем, он сам хочет грести на лодке, но он не может осуществить этого действия, и не может осуществить его прежде всего потому, что он не владеет и не может овладеть теми операциями, которые требуются реальными предметными условиями данного действия» (там же, с. 472).

В свете фактов, изложенных в исследованиях Ф. И. Фрадкиной и Л. С. Славиной, на которые мы уже ссылались, процесс идет несколько иначе. Само расширение круга предметов, с которыми ребенок хочет действовать самостоятельно, является вторичным. В его основе лежит, выражаясь метафорически, «открытие ребенком нового мира, мира взрослых с их деятельностью, их функциями, их отношениями. Этот мир был заслонен для ребенка предметными действиями, которыми он овладел под руководством и с помощью взрослого, но не замечая взрослых.

Ребенок в раннем детстве весь поглощен предметом и способами действий с ним, его функциональным значением. Но вот он овладел какими-то, пусть еще очень элементарными, действиями и может их производить самостоятельно. В этот момент происходит отрыв ребенка от взрослого и ребенок замечает, что он действует, как взрослый. Ребенок и раньше фактически действовал, как взрослый, но не замечал этого. Он смотрел на предмет через взрослого, «как через стекло». В этом, как мы видели, ему помогают сами взрослые, указывающие ребенку, что он действует, «как кто-то». Аффект переносится с предмета на человека, стоявшего до этого за предметом. Благодаря этому взрослый и его действия начинают выступать перед ребенком как образец.

Объективно это означает, что взрослый выступает перед ребенком прежде всего со стороны его функций. Ребенок хочет действовать, как взрослый, он весь во власти этого желания. Именно под влиянием этого очень общего желания, сначала при помощи подсказки взрослого (воспитателя, родителей), он начинает действовать, как будто

бы он взрослый. Аффект этот настолько силен, что достаточно небольшого намека — и ребенок с радостью превращается, конечно, чисто эмоционально, во взрослого. Именно напряженностью этого аффекта объясняется то, с какой легкостью принимают на себя дети роли взрослых. Опыты Л. С. Славиной это показали с достаточной убедительностью. Эти подсказки взрослых как бы указывают выход для напряженного аффекта. Поэтому их не следует бояться, они идут в направлении господствующего аффекта, владеющего ребенком, — действовать самостоятельно, как взрослые. (Заметим, что в тех случаях, когда это желание не находит себе такого выхода, оно может приобрести совсем другие формы — капризов, конфликтов и т. п.)

Основной парадокс при переходе от предметной игры к ролевой заключается в том, что непосредственно в предметном окружении детей в момент этого перехода существенного изменения может и не произойти. У ребенка были и остались все те же игрушки — куклы, автомобильчики, кубики, мисочки и т. п. Более того, и в самих действиях на первых этапах развития ролевой игры ничего существенно не меняется. Ребенок мыл куклу, кормил ее, укладывал спать. Теперь он с внешней стороны проделывает те же самые действия и с той же самой куклой. Что же произошло? Все эти предметы и действия с ними включены теперь в новую систему отношений ребенка к действительности, в новую аффективно-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно приобрели новый смысл. Превращение ребенка в мать, а куклы в ребенка приводит к превращению купания, кормления, приготовления пищи — в уход за ребенком. В этих действиях выражается теперь отношение матери к ребенку — ее любовь и ласка, а может быть, и наоборот; это зависит от конкретных условий жизни ребенка, тех конкретных отношений, которые его окружают.

Ребенок на границе перехода от предметной к ролевой игре еще не знает ни общественных отношений взрослых, ни общественных функций взрослых, ни общественного смысла их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием.

Обобщенность и сокращенность игровых действий яв-

ляется симптомом того, что такое выделение человеческих отношений происходит и что этот выделившийся смысл эмоционально переживается. Благодаря этому и происходит сначала чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего значимую для других людей и, следовательно, вызывающую определенное отношение с их стороны деятельность.

К этому следует добавить еще одну особенность ролевой игры, которая недостаточно оценивалась. Ведь ребенок, сколь эмоционально ни входил бы в роль взрослого, все же чувствует себя ребенком. Он смотрит на себя через роль, которую он на себя взял, то есть через взрослого человека; эмоционально сопоставляет себя со взрослым и обнаруживает, что он еще не взрослый.

Сознание того, что он еще ребенок, происходит через игру, а отсюда и возникает новый мотив — стать взрослым и реально осуществлять его функции.

Л. И. Божович (1951) показала, что к концу дошкольного возраста у ребенка возникают новые мотивы. Эти мотивы приобретают конкретную форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Для ребенка это и есть путь к взрослости.

Игра же выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Те тенденции, на которые указывал ряд авторов как на лежащие в основе возникновения игры, в действительности являются результатом развития в дошкольном возрасте, и особое значение при этом имеет ролевая игра.

Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности льют воду на

мельницу формирования этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре.

Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка.

2. Игра и преодоление «познавательного эгоцентризма»

Ж. Пиаже, посвятивший исследованию мышления ребенка большое количество экспериментальных исследований, характеризует основное качество мышления детей дошкольного возраста, от которого зависят все остальные, как «познавательный эгоцентризм». Под этой особенностью Пиаже понимает недостаточное отграничение своей точки зрения от других возможных, а отсюда и ее фактическое господство. Проблеме «познавательного эгоцентризма», возможности его преодоления и перехода мышления на более высокую ступень развития посвящено довольно много разнообразных исследований.

Процесс перехода от уровня мышления, характерного для дошкольного периода развития, к более высоким формам очень сложен. Нам представляется, что выделение взрослого как образца действия, возникающее на границе раннего и дошкольного периодов развития, уже содержит в себе возможности такого перехода. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка — со своей индивидуальной и специфически детской — на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую.

Мы предположили, что игра является такой деятельностью, в которой и происходят основные процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма». Экспериментальную проверку этого предположения провела В. А. Недоспасова (1972) в специальном исследовании, носившем характер экспериментального формирования «децентрации» у детей.

В одной из своих ранних работ Ж. Пиаже (1932) обратил внимание на яркое проявление эгоцентризма при решении детьми задачи Бине «о трех братьях». Суть такого

решения заключается в том, что, правильно указывая, сколько у него братьев, ребенок не может правильно указать сколько братьев у кого-либо из его братьев, то есть встать на точку зрения одного из своих братьев. Так, например, если в семье два брата, то на вопрос: «Сколько у тебя братьев?» — ребенок правильно отвечает: «У меня один брат, Коля». На вопрос же: «Сколько братьев у Коли?» — он отвечает: «У Коли нет братьев».

Впоследствии этот основной симптом эгоцентризма, то есть господства в мышлении ребенка своей непосредственной позиции и невозможность стать на другую позицию и признать существование других точек зрения, был получен Ж. Пиаже и его сотрудниками при решении самых разнообразных задач, содержанием которых являлись пространственные отношения и отношения между отдельными сторонами различных явлений.

В предварительных экспериментах, проведенных В. А. Недоспасовой, в которых задача «о трех братьях» предлагалась не по отношению к своей семье, а по отношению к чужой или своей условной семье, эгоцентрическая позиция или вовсе не проявлялась, или проявлялась в значительно меньшей степени. Это и послужило основанием для предположения, что если сформировать у ребенка отношение к своей семье, как к «чужой», то есть сформировать у ребенка новую позицию, то можно снять все симптомы «познавательного эгоцентризма».

Эксперимент проводился по классической схеме экспериментально-генетического формирования. Были отобраны дети (5, 6, 7 лет), у которых при решении задачи «о трех братьях» и серии других задач, предлагавшихся сотрудниками Ж. Пиаже, а также специально сконструированных Недоспасовой, ярко обнаруживался «познавательный эгоцентризм». У этих детей и проводилось формирование новой позиции, которую мы назвали условно-динамической.

Предварительно детей знакомили с отношениями внутри семьи. Для этого перед ребенком ставились три куклы, изображавшие братьев, и две куклы, изображавшие родителей. В ходе беседы с ребенком устанавливались отношения: родители, сын, брат. После того как дети относительно легко ориентировались в родственных отношениях внутри этой кукольной семьи, родители уходили, оставались только братья или сестры, и начинался процесс формирования, проходивший через две фазы. В первой фазе экспе-

римента ребенок при помощи экспериментатора отождествлял себя с кем-либо из братьев (сестер), называл себя именем куклы, принимал на себя ее роль, роль одного из братьев, и рассуждал с этой новой позиции.

Например, если ребенок в этой ситуации становился Колей, то он должен был определить, кто у него братья, указывая на других кукол и называя их имена, а затем назвать свое имя, то есть установить свою позицию. Ребенок последовательно отождествлял себя со всеми куклами и определял, кто в каждой из этих ситуаций становится его братьями, а затем кем он становится, если его братья вот эти куклы.

Весь эксперимент велся на куклах, ребенок видел перед собой всю ситуацию и одновременно высказывал свое мнение по поводу каждой ситуации. Затем эксперимент проводился на условных графических обозначениях братьев. Братья обозначались цветными кружками, и дети, принимая роль того или иного брата, обводили своим цветом братьев, одновременно называя их имена. Так ребенок переходил, в чисто условном плане, последовательно на позиции всех братьев. Наконец, те же действия производились в чисто вербальном плане. Переход от действия на куклах к действиям на графических обозначениях и, наконец, в чисто вербальном плане происходил только после того, как ребенок достаточно свободно производил действия заданным способом.

Контрольные замеры, проведенные после этой фазы формирования, показали, что окончательного преодоления «познавательного эгоцентризма» при этом не происходит. Только у некоторых детей были получены более высокие уровни решения контрольных задач. Анализ результатов этого контрольного эксперимента позволил выявить феномен, который мы назвали «последовательной центрацией». Принимая условно каждый раз новую позицию, новую роль, с которой ребенок рассматривает ситуацию, он все же продолжает вычленять, хотя каждый раз и новые, но только очевидные для него взаимосвязи. Однако эти позиции существуют как не связанные между собой, не пересекающиеся и не координированные друг с другом. Дети связаны той позицией, которую они в каждом отдельном случае занимают, не предполагая одновременного наличия точек зрения других лиц и других аспектов рассматриваемого объекта или ситуации. Дети не замечают, что,

заняв другую позицию, они сами в глазах других участников (в нашем эксперименте других кукол) стали другими, то есть воспринимаются иначе. Будучи Колей, ребенок видит, что в качестве Андрея он стал братом других лиц, то есть не только у него появились новые братья, но и он сам стад братом других лиц.

Установив наличие у детей «последовательной централизации», В. А. Недоспасова переходила ко второй фазе эксперимента. Ситуация восстанавливалась. Перед ребенком опять ставились три куклы. Ребенок отождествлял себя с одной из них, но теперь уже должен был называть не своих братьев, а братьев кого-нибудь из тех, с кем он себя не отождествлял. Например, на столе перед ребенком три куклы — Саша, Костя и Ваня. Ребенку говорят: «Ты Ваня, но не говори мне, кто твои братья. Это я знаю. Ты скажи мне, кто братья у Саши? У Кости? Чьи братья ты и Саша? А ты и Костя?». Формирование проводилось с куклами, затем в графическом плане и, наконец, в чисто вербальном. Заканчивалось формирование, когда ребенок без всякой опоры, то есть в чисто вербальном плане, производил все рассуждения, занимая условную позицию, но рассуждая при этом с точки зрения другого лица.

Приведем пример: эксперимент с Валей (5; 3).

Эксп. Пусть у нас в задаче будут три сестры. Какие, например? Назовем одну Зиной, другую Надей, третью Аней. Если ты Зина, то какие сестры будут у Ани?

Валя. У Ани тогда буду я и Надя.

Эксп. Тогда какие сестры будут у Нади?

Валя. Когда я Зина, у Нади я и Аня.

Эксп. А если ты Надя?

Валя. Тогда у Ани я, Надя и Зина. У Зины я и Аня.

После завершения формирования в чисто вербальном плане всем детям были предложены контрольные задания, включающие задачу «о трех братьях»; задачу «три года» и задачу «бусы» (обе применявшиеся сотрудниками Пиаже); задачу на определение «правой и левой стороны» и несколько задач, изобретенных В. А. Недоспасовой, в которых феномен «центрации» выступал очень ярко. Во всех возрастных группах все эти задачи без всякой помощи со стороны экспериментатора решались в 80 — 100% случаев, а при небольшой помощи — всеми детьми. Таким образом, в условиях этой экспериментальной игры удалось преодолеть феномен «познавательного эгоцентризма».

Конечно, в реальной действительности все происходит значительно сложнее. Экспериментально-генетическое исследование является только моделью действительных процессов. Какие же есть основания думать, что проведенный эксперимент — модель процессов, происходящих именно в ролевой игре, и что именно ролевая игра есть та деятельность в которых формируется механизм «децентрации»?

Прежде всего укажем, что этот эксперимент является моделью не всякой ролевой игры, а только такой, в которой есть хотя бы один партнер, то есть коллективной игры. В такой игре ребенок, взявший на себя определенную роль, действуя с этой новой позиции, вынужден принимать во внимание и роль своего партнера.

Ребенок обращается теперь к своему товарищу не так, как в обычной жизни, например, как Коля к Ване, а в соответствии с той новой позицией, которая определена взятой им на себя ролью. Может быть даже так, что в реальной жизни между двумя детьми существуют отношения антагонизма, но, как у партнеров по игре, они заменяются отношениями заботы и сотрудничества. Каждый из партнеров действует теперь по отношению друг к другу с новой условной позиции. Он должен координировать свои действия с ролью партнера, хотя сам в этой роли и не находится.

Кроме того, все предметы, которые вовлечены в игру и которым приданы определенные значения с точки зрения одной роли, должны восприниматься всеми участниками игры именно в этих значениях, хотя с ними реально и не действуют. Так, например, в неоднократно описывавшейся игре в «доктора» обязательно есть два партнера — доктор и пациент. Доктор должен координировать свои действия с ролью пациента, и наоборот. Это относится и к предметам. Представим себе, что у доктора в руках палочка, изображающая шприц. Она для доктора шприц потому, что он с ней определенным образом действует. Но для пациента палочка есть палочка. Она может для него стать шприцем только в том случае, если он станет на точку зрения доктора, не принимая вместе с тем на себя его роли.

Таким образом, игра выступает как реальная практика не только смены позиции при взятии на себя роли, но и как практика отношений к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую выполняет партнер, не только как реальная практика действий с предметами в соответствии с приданными им значениями, но и как практика координа-

ции точек зрения на значения этих предметов без непосредственного манипулирования ими. Это и есть каждоминутно происходящий процесс «децентрации». Игра выступает как кооперированная деятельность детей. Ж. Пиаже уже давно указывал на значение кооперации для формирования операторных структур. Однако он, во-первых, не отмечал того, что сотрудничество ребенка со взрослыми начинается очень рано, и, во-вторых, считал, что настоящая кооперация наступает только к концу дошкольного возраста вместе с возникновением игр с правилами, которые, по мысли Ж. Пиаже, требуют общего признания допускаемых условий. В действительности такая своеобразная кооперация возникает вместе с возникновением ролевой игры и является ее необходимым условием.

Мы уже указывали, что Ж. Пиаже интересовался игрой только в связи с возникновением символической функции. Его интересовал индивидуальный символ, посредством которого ребенок приспосабливает, по мысли Пиаже, чуждый ему мир к своей индивидуальной эгоцентрической мысли. Действительно, в индивидуальной игре, в которой ребенок в лучшем случае имеет в качестве партнера куклу, нет жесткой необходимости ни в смене позиции, ни в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры. Возможно, что при этом игра не только не выполняет функцию «моральной и познавательной децентрации», но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию. Такая игра действительно может уводить ребенка от реального мира в замкнутый мир его индивидуальных желаний, ограниченных рамками узкосемейных отношений.

В экспериментальном исследовании В. А. Недоспасовой игра предстала перед нами как деятельность, в которой происходит и познавательная и эмоциональная «децентрация ребенка. В этом мы видим важнейшее значение игры для интеллектуального развития. Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение и открывает возможность и путь для перехода мыш-

ления на новый уровень в формировании новых интеллектуальных операций

3. Игра и развитие умственных действий

В отечественной психологии широкое развитие приобрели исследования формирования умственных действий и понятий. Разработке этой важнейшей проблемы мы обязаны прежде всего исследованиям П. Я. Гальперина и его сотрудников. П. Я. Гальпериным (1959) в результате многочисленных экспериментальных исследований, носивших характер экспериментально-генетического формирования умственных действий и понятий, были установлены основные этапы, через которые должно проходить формирование всякого нового умственного действия и связанного с ним понятия. Если исключить этап предварительной ориентировки в задании, то формирование умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами проходит закономерно следующие этапы: этап формирования действия на материальных предметах или их материальных моделях заместителях; этап формирования того же действия в плане громкой речи; наконец, этап формирования собственно умственного действия (в некоторых случаях наблюдаются еще и промежуточные этапы, например, формирование действия в плане развернутой речи, но про себя и т. п.). Эти этапы могут быть названы этапами функционального развития умственных действий.

Одной из нерешенных до настоящего времени, но вместе с тем важнейших проблем является проблема соотношения функционального и онтогенетического, возрастного развития. Нельзя представить себе процесс онтогенетического развития без функционального, если принять, конечно, основной для нас тезис, что психическое развитие ребенка не может происходить иначе, чем в форме усвоения обобщенного опыта предшествующих поколений, фиксированного в способах действий с предметами, в предметах культуры, в науке, хотя развитие и не сводится к усвоению.

Можно, правда, чисто гипотетически, представить себе функциональное развитие всякого нового умственного действия как сжатое повторение этапов онтогенетического развития мышления и вместе с тем и как формирование зоны его ближайшего развития. Если принять установленные в советской психологии этапы развития мышления

(практически-действенное, нагляднообразное, словесно-логическое) и сравнить с этапами, установленными при функциональном формировании, то такое предположение имеет некоторые основания.

Рассматривая действия ребенка в игре, легко заметить, что ребенок уже действует со знаниями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители — игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Если на начальных этапах развития требуется предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним (этап материализованного действия по П. Я. Гальперину), то на более поздних этапах развития игры предмет выступает через слово-название уже как знак вещи, а действия — как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью. Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внешнее действие, но приобретшее уже характер обобщенного жеста-указания. Интересно отметить, что и слова, произносимые ребенком по ходу игры, носят уже обобщенный характер. Например, при подготовке к обеду ребенок подходит к стене, делает одно-два движения руками — моет их — и говорит: «помыли», а затем, точно так же сделав ряд движений еды, поднося палочку-ложку ко рту, заявляет: «вот и пообедали». Этот путь развития к действиям в уме оторванными от предметов значениями есть одновременно возникновение предпосылок для становления воображения.

В свете приведенных соображений игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий. Может быть, эта модель соотношения функционального и онтогенетического развития, которое мы наблюдаем столь наглядно в игре, является общей моделью соотношения функционального и онтогенетического развития. Это предмет специальных исследований.

В связи с обсуждением вопроса о роли игры в интеллек-

туальном развитии ребенка большой интерес представляют взгляды Дж. Брунера. В уже упоминавшейся нами статье (J. Bruner, 1972) не очень высоко оценивает значение манипулятивных игр высших обезьян для развития интеллектуальной деятельности этих животных и даже считает, что такие игры содержат в себе предпосылки для последующего использования ими орудий. Нашу точку зрения на подобные манипулятивные игры мы уже высказывали при анализе взглядов Бойтендайка.

В одной из последующих работ Дж. Брунер (J. Bruner, 1975) экспериментально показывает роль предварительных манипуляций с материалом (элементами орудий) для последующего решения интеллектуальных задач. Детям дошкольного возраста предлагается обычная задача на практический интеллект типа задач Келера. Одна группа детей до решения задачи наблюдала, как взрослый соединяет палки скобкой; другая — упражнялась в самостоятельном прикреплении скобы к одной из палок; третья — наблюдала за тем, как взрослые решают задачу целиком, четвертой представлялась возможность играть с материалами вне решения задачи (свободно манипулировать с материалом); пятая группа вообще не видела материала до предъявления задачи для решения. Оказалось, что игровая группа (четвертая) выполнила задание так же хорошо, как и та, в которой дети наблюдали за всем процессом решения задачи взрослым, и гораздо лучше, чем дети, входившие в остальные группы.

На основании этих очень интересных опытов Дж. Брунер высоко оценивает значение игры для интеллектуального развития, так как в ходе игры могут возникать такие комбинации материала и такая ориентация в его свойствах, которые могут приводить к последующему использованию этого материала в качестве орудий при решении задач.

Нам представляется, что в этих экспериментах идет речь не об игре, а, скорее, о свободном, не связанном решением какой-либо определенной задачи, экспериментировании материалом, своего рода свободной конструктивной деятельности, в которой ориентация в свойствах материала происходит полнее, так как не связана с использованием этого материала для решения какой-нибудь конкретной задачи. В опытах Брунера была не игра, а особая деятельность, которую этологи называют исследованием.

В игре же, как нам представляется, развиваются более общие механизмы интеллектуальной деятельности.

4. Игра и развитие произвольного поведения

В ходе исследования игры было установлено, что всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило и что развитие ролевых игр идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытым правилом и скрытыми за ним ролями. Мы не будем повторять всех фактов, полученных в соответствующих исследованиях и уже приводившихся нами. Вполне оправдалось положение Л. С. Выготского, что в игре «ребенок плачет, как пациент, ... и радуется, как играющий» и что в игре ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли.

Все приведенные факты с достаточной убедительностью свидетельствуют, что в игре происходит существенная перестройка поведения ребенка — оно становится произвольным. Под произвольным поведением мы будем понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном.

А. В. Запорожец первым обратил внимание на то, что характер движений, выполняемых ребенком в условиях игры и в условиях прямого задания, существенно различен. А. В. Запорожец установил, что в ходе развития меняется структура и организация движений. В них явно вычленяются фаза подготовки и фаза выполнения. «Более высокие формы строения движений впервые возникают на ранних генетических стадиях лишь при решении задач, которые благодаря своей внешней оформленности, благодаря наглядности и очевидности тех требований, которые они предъявляют ребенку, организуют его поведение определенным образом. Однако в процессе дальнейшего развития эти более высокие формы организации движения, которые прежде каждый раз нуждались в благоприятных условиях, впоследствии приобретают известную устойчивость, становятся как бы обычной манерой двигательного поведения ребенка и проявляются в условиях уже самых разнообразных задач, даже в тех случаях, когда нет налицо

внешних обстоятельств, им благоприятствующих» (1948, с. 139).

А. В. Запорожец приводит важные результаты исследования Т. О. Гиневской, которая специально изучала значение игры для организации движений. При этом оказалось, что как эффективность движения, так и его организация существенно зависят от того, какое структурное место занимает движение в осуществлении той роли, которую выполняет ребенок. Так, в драматизированной игре в «спортсмена» не только увеличивалась относительная эффективность прыжка, но изменялся сам характер движения — в нем значительно рельефнее выделялась подготовительная фаза, или фаза своеобразного старта. «Качественное различие двигательного поведения в двух сравниваемых сериях опытов, — пишет А. В. Запорожец, — заключалось, в частности, в том, что в ситуации драматизированной игры большинство детей переходило к более сложной организации движения с четко выделенной подготовительной и исполнительной фазой, то есть давало более высокие результаты, чем в игре «зайцы — охотники» (там же, с. 161).

Заключая свое исследование, А. В. Запорожец пишет: «Игра представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений.

В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям школьников» (там же, с. 166).

З. В. Мануйленко (1948) провела специальное экспериментальное исследование развития произвольного поведения. Объектом исследования было умение ребенка дошкольного возраста произвольно сохранять позу неподвижности. Критерием служило время, на протяжении которого дети могли сохранять такую позу. Из всех проведенных экспериментальных серий для нас представляет интерес сравнение двух серий — при выполнении роли часового в коллективной игре и при прямом — задании стоять неподвижно в присутствии всей группы. Полученные результаты очень красноречиво показали, что во всех возрастных группах длительность сохранения позы неподвижности в ситуации выполнения роли превышает показа-

тели сохранения той же позы в условиях прямого задания. Особенно велико это преимущество у детей 4 — 6 лет, и оно несколько падает к концу дошкольного возраста.

В чем же дело? Каков психологический механизм этой своеобразной «магии» роли? Несомненно, большое значение имеет мотивация деятельности. Выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным, оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит свое воплощение. Указание на мотивы является, однако, недостаточным. Необходимо найти тот психологический механизм, через который мотивы могут оказывать это воздействие. Ответ на этот вопрос помогают найти серии экспериментов, дополнительно проведенных З. В. Мануйленко. Эти серии заключались в том, что при выполнении роли часового в одних случаях присутствовала играющая группа, а в других выполнение этой роли выводилось за пределы игровой комнаты и ребенок выполнял свою роль в ситуации одиночества. Оказалось, что в присутствии группы поза неподвижности выполнялась длительнее и более строго, чем в ситуации одиночества. При выполнении роли в присутствии группы дети иногда указывали ребенку — исполнителю роли на необходимость определенного поведения. Присутствие детей как бы усиливало контроль за своим поведением и со стороны самого исполнителя.

Есть основания полагать, что при выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой — контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложно организованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, то есть контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, то есть «рефлексия». Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффектив-

ным отношением, но в ней содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения.

Так как содержание ролей, как это мы уже установили, главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, то есть ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений, становится через игру источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии.

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности.

Те стороны психического развития, которые были нами выделены и в отношении которых было показано определяющее влияние игры, являются самыми существенными, так как их развитие подготавливает переход на новую, более высокую ступень психического развития, переход в новый период развития.

Психология обучения младшего школьника*

Введение

Еще совсем недавно, 60 — 70 лет назад, начальное обучение было синонимом начальной школы. Начальная школа представляла собой замкнутый цикл обучения элементарным практическим знаниям и навыкам. Чтение, письмо, простейшие арифметические операции и задачи, элементарные сведения о явлениях природы и из жизни общества составляли основное содержание обучения. Система образования, построенная по сословному принципу, создавала препятствия для обучения основной массы населения. Начальная школа охватывала далеко не всех детей, а те, кто ее заканчивал, не могли продолжать учиться в средних школах. Начальная школа не готовила к дальнейшей учебе, ее программы ограничивали возможности перехода к изучению основ наук. Громадное большинство детей после окончания начальной школы приступало к труду.

Реорганизация всего народного образования привела к коренному изменению содержания, методов и организации обучения.

С ростом экономической мощи нашей страны возрастала потребность в квалифицированных кадрах. Усилилась и усложнилась техническая вооруженность промышленности и сельского хозяйства. Появилась необходимость повышения общеобразовательного уровня прежде всего тех людей, которые приступают к профессиональному обучению. Это потребовало введения сначала всеобщего обязательного неполного среднего, а затем и среднего образования...

Введение среднего образования, естественно, коренным образом изменило функции начальных этапов обучения. Теперь начальная школа ставит перед собой задачу не столько вооружения детей элементарными практическими навыками чтения и письма, счета и решения простейших

* *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

арифметических задач, сколько формирования способности к усвоению системы научных знаний. Начальная школа из замкнутого цикла практических знаний постепенно превращается в подготовительную ступень, органически связанную со всеми остальными, высшими ступенями образования.

Правильно было бы называть теперь начальные классы не начальными школами, а начальными этапами обучения, как бы они ни были оформлены организационно.

Сегодня еще немало школ, расположенных в отдаленных сельских местностях, которые имеют только начальные классы, а для продолжения образования дети должны уезжать из мест постоянного жительства в районные центры или большие селения, где имеются неполные или полные средние школы. Но эти начальные школы, обычно небольшие по комплекту учащихся, где преподает один учитель и в одном классе могут находиться одновременно ученики разных уровней подготовки, тоже превратились теперь из отдельных, относительно изолированных организмов в звено общей системы обучения.

Два последних десятилетия характеризуются существенными изменениями в стратегии исследований по детской и педагогической психологии. Вместо распространенной ранее простой констатации хода психического развития в условиях уже сложившейся воспитательно-образовательной системы была разработана стратегия исследования особенностей и закономерностей психического развития в процессе формирования новых, более высоких познавательных возможностей детей. Достигалось это путем экспериментального изменения содержания и методов обучения. В результате проведенных исследований накоплен громадный фактический материал по самым различным вопросам психического развития детей и его связи с процессами обучения; поколеблены прежние представления о возрастных особенностях познавательной, в частности интеллектуальной деятельности детей младших и средних возрастов.

Главный итог исследований — экспериментально подтвержденная возможность формирования, при некоторых условиях обучения, значительно более высоких уровней психического развития в младшем школьном возрасте. Определяющие факторы при этом — содержание обучения и органически с ним связанные новые методы, которые приводят к коренному изменению процессов усвоения детьми

других, значительно более сложных по своему содержанию теоретических знаний. Повышение теоретического содержания обучения в начальных классах, во-первых, приводит к его частичному сближению с содержанием обучения в средних классах школы, во-вторых, создает условия для усиления развивающей функции обучения. Но последнее осуществимо только в том случае, если одновременно с усвоением теоретических знаний младшие школьники научатся самостоятельно приобретать новые знания — научатся учиться.

В связи с превращением начального обучения, ранее бывшего замкнутым циклом, в начальный этап обучения задачи, стоящие перед ним, коренным образом меняются. Теперь уже недостаточно овладения элементарными навыками чтения, письма, счета, решения задач. Формирование этих навыков включается в решение более широких и более важных задач.

Во-первых, подвести детей к предметному обучению в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области действительности, которые и составляют содержание данной науки. Так, овладение навыками чтения превращается во введение в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарными навыками счета — во введение в изучение количественных отношений.

Во-вторых, сформировать у детей учебную деятельность, имеющую свои задачи и способы. На современном этапе развития нашего общества учебная деятельность должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Это вторая «профессия» каждого человека, от умения осуществить которую во многом зависит продвижение в основном избранном деле.

В-третьих, использовать все возможности периода начального обучения для формирования мотивов учения и для интеллектуального развития детей.

Исследования последних лет свидетельствуют, что все три задачи теснейшим образом связаны между собой и могут быть решены только во взаимодействии. Основное значение при этом принадлежит содержанию усваиваемых знаний и формированию учебной деятельности.

Школьное обучение — его особенности

Обучение как основа усвоения выработанных обществом способов действий с предметами, задач и мотивов человеческой деятельности, норм отношений между людьми, всех достижений культуры и науки — всеобщая форма развития ребенка. Вне обучения не может быть никакого развития.

Обучается ребенок всему, и притом с самых ранних возрастов, с первых дней своей жизни. Без участия взрослого, без образцов действий ребенок не смог бы освоить ни одного самого элементарного действия с предметами. Ребенок, оставленный наедине с окружающими его предметами, без участия и помощи взрослых не мог бы открыть их общественного назначения. На вещах не указаны общественно выработанные способы их употребления, а на действиях — смысл и задачи той деятельности, содержание которой они составляют. Чем младше ребенок, тем большей помощи, показа, руководства со стороны взрослых он требует.

В настоящее время мы знаем самые различные способы и формы обучения: путем подражания, в игре, в процессе осуществления продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), при исполнении элементарных трудовых задач по самообслуживанию, наконец, систематическое школьное обучение.

Большой заслугой системы дошкольного воспитания стало введение в работу детских садов так называемых обязательных занятий. Тем самым достигается значительно более организованное воздействие взрослых на развитие детей. Особенность обучения на таких занятиях — использование основных видов деятельности, характерных для данного периода развития ребенка. Это главным образом продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, конструирование, а также дидактические игры. Обучаясь под руководством взрослых, дети осваивают выработанные обществом эталоны и меры, служащие для ориентации в окружающей действительности. Перед дошкольниками раскрывается упорядоченный мир хроматических цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, количественных и пространственных отношений, мир языка, дифференцированный мир живой и неживой природы.

Как показали исследования и опыт экспериментально-

го обучения в детских садах, правильно организованное, при котором используются типичные для дошкольного периода развития виды деятельности, оно может приводить к достижению детьми значительно более высоких уровней развития всех основных психических процессов — восприятия и внимания, практических действий и форм наглядного мышления. Дошкольники, прошедшие обучение в детских садах, превосходят своих сверстников, не посещавших таких учреждений, почти по всем параметрам развития.

На фоне подъема культуры в нашей стране, всеобщей грамотности, распространения телевидения, радио, книг поднялся общий уровень развития детей дошкольного возраста. Современные дошкольники гораздо развитее и больше знают об окружающей действительности, чем их сверстники-дошкольники, к примеру, начала 1930-х гг. Именно по этой причине возник и в настоящее время активно обсуждается вопрос о возможности более раннего начала школьного обучения — не с 7, а с 6 лет.

В чем заключается принципиальное отличие систематического школьного обучения от дошкольного? Этот вопрос обсуждается уже с давних пор. В свое время Гегель указывал на одну из основных особенностей школьного обучения: «Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования. Это преобразование души — только и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное, и именно поэтому случайное» (1956, т. III, с. 82).

Не только в необходимости подчиняться единым для всех правилам, в переходе от непосредственного поведения к произвольному видел Гегель особенности школьного обучения. Продолжая свою мысль, он писал: «Уже в древности детям не позволяли слишком долго задерживаться в области чувственно воспринимаемого. А дух нового времени еще и совершенно иначе возвышается над сферой чувственного, еще гораздо больше углубляется в свой внутренний мир, чем дух античный. Поэтому сверхчувственный мир следует в наше время уже очень рано сделать близким представлению мальчика. Этому способствует в

гораздо большей мере школа, чем семья. В последней ребенок ценится в своей непосредственной единичности, его любят независимо от того, хорошо или дурно его поведение. Напротив, в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволять, чтобы это делали все. Так школа образует собой переход из семьи в гражданское общество. К последнему, однако, подросток имеет еще только неопределенное отношение; его интерес разделяется еще между ученьем и играми» (там же, с. 93).

В этом высказывании Гегеля заключены две важные мысли: во-первых, что начало школьного обучения — переход из семьи в гражданское общество и, во-вторых, что обучение в школе связано с переходом от непосредственно чувственно воспринимаемого к, по терминологии Гегеля, «сверхчувственному», то есть ко все более отвлеченным представлениям и понятиям.

Если во времена Гегеля поступление в школу представляло собой начало новой эпохи в жизни ребенка, то тем выраженнее это происходит сейчас, особенно в нашей стране всеобщего и обязательного школьного обучения. Дети всегда, во все времена истории человечества и на всем протяжении своего индивидуального развития — члены общества. Однако, будучи членами общества объективно, они могут до определенного возраста не являться таковыми субъективно. Поступление в школу, говоря словами Гегеля, «переход... в гражданское общество» коренным образом изменяет положение ребенка в обществе. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции деятельность — деятельность учения. Их позиция в жизни, все отношения со сверстниками и взрослыми, в семье и вне ее определяются теперь тем, как они выполняют свои первые, новые и важные общественно значимые обязанности.

Л. И. Божович (1968) на основе своих исследований пришла к правильному заключению, что готовность к школьному обучению определяется прежде всего сформи-

рованностью у ребенка тенденции к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, тенденции к новой социальной позиции. В других социальных условиях эта тенденция может принимать форму готовности к участию в производительном труде взрослых, труде общественно или семейно значимом, но обязательно ставящем ребенка в новую социальную позицию. Так, у «мужичка с ноготок», столь отчетливо нарисованного Н. А. Некрасовым, эта тенденция находит свое выражение в том, что он осознает себя помощником отцу, работником и на вопрос: «А что, у отца-то большая семья?» — отвечает без раздумий: «Семья-то большая, да два человека всего мужиков-то: отец мой да я».

В нашей действительности, всеобщего обязательного обучения, эта тенденция приобретает другую форму: желания стать учеником, идти в школу, приобщиться к тому, чем занимаются все сверстники и старшие ребята. Такое желание возникает уже в старшем дошкольном возрасте. В частности, оно может выражаться в играх «в школу» и выполнении при этом роли не учителя, а ученика.

Начало школьного периода жизни ребенка должно характеризоваться принципиальным изменением всего ее строя. Чем четче обозначается эта граница, чем яснее для ребенка переход к новому положению, чем определеннее изменения во всей системе его отношений со взрослыми и сверстниками, тем лучше, ибо это содействует укреплению в ребенке сознания своего нового положения школьника, иных обязанностей. Этому служат и особый школьный режим, и школьная одежда, и приготовление уроков дома, и форма организации школьных уроков, на которых все делают одну и ту же работу, подчиняются одним и тем же правилам поведения. Главное при этом — совершенно новая система отношений с учителем, который в глазах ребенка выступает не заместителем родителей, как воспитатель в дошкольном учреждении, а полномочным представителем общества, вооруженным всеми средствами контроля и оценки, действующим от имени и по поручению общества.

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность, и это ставит его в со-

вершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается.

Именно потому, что учебная деятельность общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она — ведущая в младшем школьном возрасте, то есть в период ее формирования.

Под ведущей в современной детской психологии понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, характеризующих главные приобретения данного периода развития. Конечно, учебная деятельность осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего пребывания ребенка, подростка и юноши в школе, однако ее функции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности.

Одно из свойственных учебной деятельности противоречий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату, то есть усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий — приобретения отдельного ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность, индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности

теряется общественный смысл деятельности. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе учебной работы знания, умения и навыки находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения видится в том, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе.

Правил довольно много. Большая часть их направлена на обеспечение продуктивности работы и класса, и каждого отдельного ученика и связана с тем, что учитель имеет дело одновременно с большой группой учащихся. Например, такие правила: не шуметь на уроке, не разговаривать с соседом, не заниматься посторонними делами; при необходимости спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос поднимать руку, прося слова; входить в класс и выходить из него в определенном порядке и т. п. Многие правила служат организации учебной работы каждого отдельного ученика — сидеть прямо, не горбясь; содержать тетради и учебники в порядке; делать записи в тетрадях определенным образом; чертить поля в тетрадях строго заданной ширины и т. п. Некоторые правила имеют целью регулирование отношений учеников между собой и с учителем.

При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают потому, что общение учителя и ученика происходит непосредственно; при классном обучении общение учителя с каждым отдельным учеником включено в общение с классом в целом. Все, что говорит и делает учитель, обращаясь к отдельному ученику, относится одновременно ко всем, и вместе с тем все, что говорит учитель, обращаясь к классу, относится к каждому ученику. В свою очередь, все ответы ученика на вопросы учителя относятся ко всему классу. Эта взаимосвязь работы каждого отдельного ученика с работой всего класса и работы всего класса с работой каждого отдельного ученика и требует подчинения действий каждого определенным правилам, ибо, если таких правил не будет и каждый ученик будет поступать по своему непосредственному побуждению, работа класса станет невозможна.

Таким образом, по своей природе эти правила — обще-

ственно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего продуктивность работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к работе класса. В этом заключается важнейшая воспитывающая роль обучения, требующего от каждого определенного отношения к работе коллектива в целом.

В первое время пребывания в школе правила связаны у ребенка с новой позицией ученика и с выполнением этой новой роли. Это очень сходно с выполнением правил в игре. Если ребенок взял на себя роль капитана или матроса, машиниста или пассажира, то он подчиняется задаваемым ею правилам. Если ребенок хорошо выполняет правила в школе и классе, то тем самым он хороший ученик прежде всего в своих собственных глазах. Однако такое отношение к правилам, как атрибутам ученика, — еще не все. Совершенно недостаточно, чтобы выполнение правил выражало только отношение ученика к себе и его отношения с учителем. Важно другое: выполнение правил поведения в классе должно выражать отношение ученика к классному коллективу, к своим товарищам. Выполнение правил выступает в этом случае как форма коллективистического по своей направленности и содержанию поведения отдельного ученика. Поэтому при формировании подчинения правилам в школе именно этот момент должен выступать на первый план.

В практике воспитания невыполнение правил часто оценивается как нарушение требований учителя. Тогда выполнение или нарушение правил регулирует только отношения учителя и ученика и, следовательно, становится их частным делом. Это выражается даже в таких мелочах, как содержание замечаний: «Перестань шуметь! Ты не умеешь вести себя! Встань и успокойся!» Совсем другое дело, если учитель говорит: «Ты мешаешь своему товарищу Мише! Ребята, подождем, пока Ваня успокоится и даст нам возможность работать!» В этом случае подчеркивается значение поведения ученика для работы других, всего класса.

Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой, формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соответствии с правилами, имеющими общественную, коллективистическую направленность, — важнейшая воспитывающая функция обучения в школе. К

сожалению, очень часто, говоря об обучении, имеют в виду только его чисто образовательные функции, то есть формирование у учащихся предусмотренных программой знаний и навыков. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучение и воспитывает, то есть формирует определенные свойства и черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его воспитательные функции.

Третья существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начинается изучение науки в системе или логике самой науки. Система научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научное знание непосредственно не совпадает с практическим, эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период.

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в нагляднообразной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, так как вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической деятельности. Непосредственно воспринимаемые свойства предметов выступают перед ребенком как ориентирующие их практическое употребление. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, существует громадная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто личным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки — это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Ж. Пиаже описывает мышление ребенка до 7 лет как характеризующееся «центрацией», или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенок этого возраста не может себе представить, что его видение мира не совпа-

дает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Если показать ребенку макет, на котором представлены три горы различной высоты, взаимно закрывающие друг друга, а затем предложить найти среди нескольких рисунков тот, в котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он относительно легко справляется с этой задачей. Но если затем предложить ребенку выбрать тот рисунок, на котором изображено расположение гор, как их видит человек, смотрящий на них с другой точки, то ребенок все равно выбирает тот рисунок, который отражает его собственное видение. Ребснок не может себе представить, что горы можно видеть по-разному, в зависимости от того, с какой точки на них смотреть.

Другая, не менее важная особенность мышления ребенка дошкольного возраста — нерасчлененность восприятия разных свойств и признаков вещей. Это хорошо демонстрируется в относительно простых опытах. Если положить перед ребенком два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он без труда ответит, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном из рядов увеличить расстояния между пуговицами, то есть один ряд займет в длину больше места, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. И это несмотря на то, что ребенок отчетливо видел: пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Или, например, если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок легко устанавливает, что они одинаковы по количеству содержащегося в них пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка превратить один из этих шариков в лепешку и затем спросить, где больше пластилина, ребенок без колебаний ответит, что его больше в лепешке. Таким образом, в первом случае ребенок принимает изменение длины ряда пуговиц за изменение их количества, а в другом — изменение площади за изменение объема. Ж. Пиаже, которому принадлежат описанные опыты, указывает на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту мышления дошкольников.

Специфика детского мышления — «центрация» и отсутствие представления о постоянстве основных свойств вещей (объема, веса, количества, площади) — тесно связа-

ны друг с другом и определены особенностями деятельности ребенка этого возраста, его общим, преимущественно практическим отношением к миру вещей.

Переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективнообщественной позиции, то есть с такой, с которой судят об этом другие люди, причем не один какой-нибудь человек, даже очень авторитетный, а люди, представляющие точку зрения общественно выработанных критериев. Без овладения этими критериями и способами их использования для выделения параметров вещей, являющихся объектами изучения той или иной науки, невозможен переход к усвоению последней. Прежде чем усваивать знание о чем-то, необходимо выделить это нечто из непосредственно воспринимаемого конгломерата свойств.

Приведем примеры того, как приходится перестраивать представления ребенка о вещах при переходе к усвоению научных знаний. Многие дети, приходя в школу, знают буквы, умеют складывать из букв слова и даже их прочитывать. Взрослые дали детям в руки разрезную азбуку и научили их называнию отдельных букв: «это — «бе», «это — «эф» и т. д. Таким образом, дети, читая, имеют дело с буквами и их названиями. Они относительно быстро поняли, что чтение есть быстрое называние букв — сокращенное, но все же называние. Однако в действительности дело обстоит совсем не так. Более того, в результате такого чисто практического обучения у детей складывается неправильное представление о соотношении между звуками языка и буквами, их обозначающими. Многие дети, которые приходят в школу читающими, вообще ничего не знают о звуках языка; для них буквы — это значки, предметы, имеющие, как и любые другие, свои названия.

Можно ли оставить дело так? Конечно, если не заботиться о научном знании языка, а стремиться только к практическому овладению навыком чтения. Ведь ребенок читает, что же еще нужно? Но, как показывает практика,

такие дети сталкиваются с большими затруднениями при дальнейшем усвоении языка, знаний о его строении. Они путают звуки и буквы, произношение и написание. Для них грамматические правила выступают как внешние и формальные, не вытекающие из закономерных отношений между речью и языком.

У ребенка, обучавшегося чтению описанным способом, существует инверсия, извращенное представление о буквах и звуках и их соотношениях. Такого ребенка приходится переучивать, давая ему об этих соотношениях научное представление. Для этого прежде всего следует научить его слышать и выделять отдельные звуки, разделять их по определенным признакам на гласные и согласные, мягкие и твердые и т. п. Затем знакомить его с буквами как условными знаками звуков, устанавливать, что отношения между звуками и буквами могут быть разными: некоторые буквы обозначают один определенный звук, а другие, в зависимости от положения в слове, — два (мягкие и твердые согласные звуки обозначаются одними и теми же буквами). Так знакомится ребенок с объективным устройством языка и его письменности. Подобное введение в изучение совершенно меняет отношение ребенка к своему языку. Из простого средства разговора язык превращается в предмет познания, со своими, одному ему присущими закономерностями и соотношениями.

Аналогичным образом обстоит дело и с введением в изучение математики. Большинство детей приходят в школу, уже владея практическим счетом и представлениями о количестве. Однако особенности этого счета, опирающегося на непосредственные представления о количестве отдельных предметов в группе, не совпадают с собственно математическими характеристиками количественных отношений. Для ребенка, умеющего считать, число есть только название количества предметов, причем отдельный предмет принимается за единицу счета. Таково эмпирическое представление о единице и количестве. В школе приходится существенным образом перестраивать доматематические представления ребенка о числе и превращать их в математическое понятие, предметом которого являются определенные отношения количеств.

Существенно важной чертой усвоения наук выступает также и то, что научные понятия представляют собой систему и их нельзя изучать в случайной последовательности.

Практическое ознакомление с предметами не имеет своей внутренней логики. Его можно начинать с любого предмета и переходить к любому. Все зависит от случая, от того, с какими предметами встречается ребенок в своей практической жизни. Совсем не то система научных понятий, в которой не может быть нарушена последовательность их изучения. Система понятий иерархизирована — одни понятия входят в другие как подчиненные.

Вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом изменяться.

В наше время происходит процесс очень быстрого накопления новых знаний, фундаментальных изменений в представлениях об окружающей действительности. На глазах одного поколения возникли теория относительности, квантовая механика, теория множеств, структурная лингвистика, новая теория наследственности, экология и другие области знания и теоретические концепции мира. Они перестраивают наши представления о мире, изменяют систему понятий и заставляют нас пересматривать под углом зрения имеющихся достижений систему расположения учебного материала. Это закономерно, и психологии и педагогике приходится с этим считаться и внимательно следить за происходящими изменениями.

Четвертая существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система отношений из непосредственной становится опосредствованной, то есть для общения учителя с учениками и учеников с учителем необходимо овладеть особыми средствами.

Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки, которые дает учитель действиям, производимым учениками, и их результатам. Такие умения не приходят сразу, детей приходится учить этому.

Первые недели в школе

Первые дни и недели пребывания в школе, дни вхождения ребенка в новую для него обстановку, налаживания новой системы отношений с учителем и товарищами, усвоения правил поведения, первых успехов и неуспехов — едва ли не самые ответственные за все время школьного обучения. От того, как будет введен ребенок в свои первые серьезные обязанности, как пойдет освоение всего строя школьной жизни, во многом зависит дальнейшее обучение и определяемое им формирование личности и интеллектуальных способностей ребенка.

Для меня, когда я работал учителем начальной школы, самыми трудными всегда были первые дни занятий в I классе. Запомнились некоторые эпизоды, допущенные промахи и ошибки.

Первый день — трудный день. Что делать с только что пришедшими в школу ребятами? После того как закончилась торжественная линейка, я отправляюсь со своими учениками в класс. Цветы поставлены в вазы. В классе чисто и немножко торжественно. Дети рассаживаются за столы.

Прежде всего мы учимся правильно располагать на столах учебные принадлежности. Я проверяю, что дети принесли с собой. Затем показываю, как надо вставать из-за стола и садиться, чтобы не нарушать тишины. Несколько раз мы повторяем вставание. Наступает момент знакомства с учениками. Я сажусь за учительский стол, раскрываю журнал. В классе очень тихо. Почти шепотом, но очень отчетливо, так, чтобы слышно было всему классу, я называю по алфавиту фамилии и имена учеников. Они поочередно встают, по возможности тихо, а затем столь же тихо садятся. Я внимательно смотрю на каждого из них, одобряю взглядом, улыбаюсь и говорю: «Садись, пожалуйста, Коля!»

Очень важно сразу же, с первого урока, установить доброжелательно-внимательное отношение с каждым учеником. Для того чтобы во время этой довольно утомительной процедуры дети тоже знакомились друг с другом, я предупреждаю их о необходимости внимательно слушать и запоминать, как зовут каждого из них. И хотя некоторые ребята уже знакомы или по совместному пребыванию в детском саду, или по месту жительства, они внимательно слушают фамилии и имена друг друга, поворачивая головы в сторону каждого встающего.

В классе тихо. Я много раз замечал впоследствии, что тишина и рабочая обстановка в классе во многом зависят от того, как я начал урок. Если я начинал урок с такого почти шепота, то и дети говорили негромко и старались не нарушать тишины. Когда же я приходил в класс несколько возбужденным, предваряя занятия замечаниями, произнесенными громким голосом, то урок проходил шумно. Очень важно своим собственным поведением внушить детям необходимость соблюдать тишину в классе, создавать рабочую обстановку.

На втором уроке мы заучивали стихотворение С. Маршака, посвященное первому дню школьных занятий. Я вставал, принимал несколько подчеркнуто артистическую позу и отчетливо и выразительно прочиты-

вал стихотворение 2 — 3 раза. Затем дети по очереди выходили к доске, становились перед классом и читали стихотворение наизусть. Конечно, выступить хотел каждый, все поднимали руки, выказывая желание продемонстрировать перед учителем свои достоинства. Вызвать всех невозможно, но я обещал тех, кого не удалось послушать на этом уроке, вызвать на следующий день.

Некоторые дети, выступая, обращались только к учителю. Они старались повернуться к нему лицом и произносили стихотворение тихо, невнятно. Необходимо сразу учить детей обращаться к классу, а не к учителю, говорить громко и отчетливо. Я всегда при этом старался занять такое положение, чтобы ученик не мог повернуться ко мне, ибо в этом случае он оказался бы спиной к классу. У только пришедших в школу детей имеется тенденция к непосредственному общению с учителем — необходимо с самого начала научить их обращаться к классу. Конечно, каждого прочитавшего стихотворение необходимо похвалить. После похвалы они, полные собственного достоинства, отправляются на свое место подчеркнуто «по правилам» и тихо садятся.

Индивидуальная декламация стихотворения завершилась коллективной. Некоторые слова или строки произносили отдельные ученики, а остальные ребята уже все вместе продолжали. Коллективная, или, как ее иногда называют, хоровая, декламация — средство не просто методическое, служащее для разнообразия деятельности, но и прекрасное дисциплинирующее, позволяющее организовать собственно коллективную деятельность, в которой общий результат зависит от действий каждого отдельного участника и от согласованности этих действий.

Вообще, всякий методический прием должен оцениваться не только со стороны его эффективности как средства обучения, но и как воспитательное средство, как способ формирования согласованной коллективной деятельности. Это особенно важно потому, что в учебной работе есть слишком много элементов, когда ученик выступает как отдельный, не зависящий от остальных членов коллектива индивид, со своими собственными, ему одному принадлежащими способностями, успехами и неудачами. Необходимо поэтому всячески использовать методические приемы, в которых элементы коллективной деятельности выражены достаточно отчетливо. Таких возможностей довольно много: коллективная, или хоровая, декламация, чтение сказок по ролям, всевозможные виды драматизации, коллективное решение задачи, коллективное составление сочинения и т. п.

Вернемся, однако, к первому дню в школе.

Особое мероприятие — перемена. В первые дни, когда связи друг с другом еще не налажены, дети на перемене льнут к учителю. Они окружают его стайкой, стараясь занять место поближе, взять его за руку, притронуться к нему, обратить на себя внимание. Им еще необходимо непосредственное общение с учителем, необходимо его внимание, поощ-

рение, ласковый взгляд. Бывает, что учитель их в этом случае одергивает. Это неправильно. Лучше переключить внимание детей. Предложить побегать или организовать совместную игру, какой-нибудь хоровод или еще что-либо не очень шумное.

На последнем уроке (обычно в первый день бывало три урока) мы учились чертить поля в тетрадях. Я показывал, как надо отсчитывать вверху и внизу тетради пять клеточек, как поставить точку, как приложить линейку, как держать карандаш, как провести тонкую линию от одной точки до другой. Дело это для первоклассников довольно трудное. Вспоминается, как один из них неправильно посчитал и у него получились поля не в пять, а в четыре клеточки. Сколько было слез! Как быть? Рассердиться, сделать замечание или, наоборот, утешить, приласкать? И то и другое неправильно. Надо подчеркнуть ошибку, но вместе с тем ободрить и обнадежить ученика, сказав, что на следующей странице он будет внимателен и сделает все правильно.

Необходимо отметить, что первоклассники, особенно в первые дни и недели пребывания в школе, чрезвычайно чувствительны к выполнению всех правил. Они в некотором смысле формалисты, стараются сами неукоснительно соблюдать правила и требуют этого от своих товарищей. Нередко приходится наблюдать, как дети указывают учителю на несоблюдение правил соседом по парте: «Он неправильно поднял руку!»; «Он неправильно держит карандаш!»; «Он не туда положил тетрадь!» Этими замечаниями они не столько хотят «донести» на товарища, сколько подчеркнуть, что они эти правила знают. Конечно, можно сделать замечание и тому ученику, который нарушает правило, и тому, который сообщает об этом учителю. Но делать этого не следует, поскольку подобные замечания могут обострить отношения обоих ребят. Надо поступить так, чтобы не нарушить между ними товарищеских отношений и не огорчить нечаянного нарушителя: «Он тоже знает, как надо поднимать руку, только забыл правильно это сделать. В следующий раз он поднимет руку правильно». Вообще, требования должны быть неукоснительными, но выражать их следует в уважительной и доброжелательной форме. Это особенно важно в первые недели пребывания в школе, когда правила только осваиваются.

Наконец, закончился третий урок. Надо проводить детей к уже ждущим их родителям. Я сказал, что урок закончен и теперь можно идти домой. Дети продолжают сидеть за партами. Я еще раз предложил им встать и подготовиться к тому, чтобы покинуть класс. Тогда один из учеников, видимо самый смелый, спросил: «А уроки?» И тут только я понял, что допустил непростительную ошибку. Я не задал никакого задания на дом.

Вопрос поставил меня в тупик. В самом деле, какое домашнее задание можно дать ребятам в первый день их пребывания в школе? Попросить их

повторить стихотворение, но задание показалось мне недостаточно «материальным». А нужно ли вообще было задавать урок на дом? Видимо, да, если сами ребята напомнили мне об этом. В самом деле, ведь это так важно — сказать своим бывшим товарищам, еще не посещающим школу, в самом разгаре игры во дворе: «Ну, я пошел. Мне надо сделать уроки». Не менее важно, чтобы и дома мама сказала младшим и старшим братьям и сестрам: «А теперь тихо. Пете надо готовить уроки». Ведь если все останется по-старому, как оно было и до этого дня, то новая позиция, позиция человека, выполняющего ответственную работу, важную не только для него, но и для всех, не будет подкреплена новым отношением к нему со стороны других людей — товарищей, родителей, братьев и сестер. Она останется нереализованной Поступление в школу окажется лишенным того смысла, который вкладывал в него ребенок, с нетерпением ждавший этого момента.

Я задал моим школьникам урок. Я предложил им на отдельном листочке нарисовать дом, такой, какой они только умеют.

К следующему дню я подготовил уроки уже более содержательные и относящиеся к программе. Это должны были быть первые уроки чтения, письма, счета. Я забыл о данном накануне домашнем задании.

Каково же было мое удивление, когда ребята, придя в класс и заняв свои места, прежде всего вынули рисунки, положили их перед собой и затихли в ожидании. Они ждали... Ждали, что я посмотрю их работу и, главное, оценю усилия. По лицам детей, по их торжественно натянутым, полным ожидания позам я понял, что не посмотреть рисунки, не сказать каждому несколько слов по поводу его домика нельзя.

И я, потратив на это почти половину урока и сорвав свои прекрасные планы, переходил от одного стола к другому, смотрел рисунки и каждому говорил что-нибудь хорошее и одобряющее. Ребята сидели тихо, но я ясно видел, с каким нетерпением они ожидали, пока я подойду. Некоторые из них были так натянуты, что казалось, кто-нибудь из них сейчас не выдержит и скажет: «Посмотрите же скорее у меня!» Конечно, я не ставил никаких отметок, а просто оценивал сделанное, стараясь похвалить за усердие, но указывая и на некоторые недостатки: «У тебя замечательный дом, многоэтажный. Ты хорошо его нарисовал, только вот дерево уж очень высокое. Разве есть деревья высотой в девять этажей?» или «Дом у тебя хороший, но, но, видимо, он уже старенький. Что-то у него окна и двери покосились!» После окончания проверки я похвалил всех ребят за то, что они все сделали урок, старались, и сказал, что и дальше надо всегда стараться выполнять все уроки, которые я буду им задавать.

Уже в первые дни пребывания детей в школе возникают по крайней мере два вопроса: об оценках работы учеников и о домашних заданиях, их значении и содержании на самых начальных этапах школьного обучения. Рассмотрим сначала второй вопрос — о домашних заданиях.

Больше ста лет тому назад К. Д. Ушинский ставил этот вопрос и решал его отрицательно. Он писал: «Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте положительно вредно; и только на десятом году, и то только после хороших предварительных классных заданий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея в ви-

ду, что такие уроки ожидают детей в большинстве наших учебных заведений. Припомним только себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащих, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить ее к следующему разу. Но посмотрите, как ребенок, предоставленный слишком рано самому себе, бьется над этой мучительной страницей, как зубрит ее бестолково, удесятеряя свой труд неумением за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольет иную, неудающуюся букву, — и вы поймете, откуда иногда берется в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не только испортили ребенку то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а может быть, и целый день и что, играя, он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки.

Итак, при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащих, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому» (1949, т. 6, с. 252 — 253).

В последние годы вопрос о домашних заданиях встал особенно остро. Иногда приготовление домашних заданий занимает у младших школьников чрезмерно много времени, а это приводит к перегрузке детей и даже отражается на их здоровье. В некоторых школах домашние задания приготовляются под руководством учителя во время пребывания детей в группах продленного дня, что увеличивает учебную нагрузку учащихся с 4 до 6 ч, а иногда и больше.

Такое увлечение домашними заданиями, приводящее к умственному и физическому переутомлению, отнимающее у учащихся время отдыха, свободных занятий и игр, конечно, недопустимо. Это свидетельствует о том, что некоторые учителя еще недостаточно овладели методикой работы и воспитательные функции домашних самостоятельных заданий приносят в жертву чисто учебным целям, заполняя домашние задания упражнениями, не имеющими того значения, которое они должны иметь, и приписывая им те функции, которые они выполнить не могут.

К. Д. Ушинский, несомненно, прав, утверждая, что

именно приготовление домашних заданий часто приводит к отрицательному отношению к школе вообще.

Дело не только в том, что над детьми висит угроза отрицательной оценки выполненного ими задания, а отсюда и нервозность при его приготовлении. Ведь если задание не обеспечено всей предшествующей работой в классе и ребенок не знает достаточно точно, как его надо выполнить, то к приготовлению уроков привлекаются родители, дедушки и бабушки, которые берут на себя функции учителя, по-своему объясняя заданное, контролируя выполненное, заставляя по многу раз переделывать сделанное. Очень часто их требования и объяснения не совпадают с полученными в школе, а это приводит к конфликтам между ребятами и «домашними учителями» — родителями, старшими братьями и сестрами. Создается атмосфера эмоциональной неудовлетворенности, отрицательное отношение к приготовлению домашних заданий, которое затем переносится и на школьные занятия вообще.

Если ребенок недостаточно хорошо знает способ выполнения задания, то он может прибегнуть к нерациональному способу и, используя его, закреплять неправильный навык, а это, несомненно, скажется отрицательно даже на усвоении узкоучебного материала. Например, при решении дома арифметических примеров дети, стремясь прежде всего к получению правильного результата, прибегают к счету на пальцах. Результат-то они получают, может быть, и правильный, но способ, который они используют и который вследствие такого упражнения закрепляется, вреден. Так самостоятельные домашние задания могут принести не пользу, а вред.

В последние годы в ряде экспериментальных школ накоплен довольно большой опыт обучения в начальных классах вообще без домашних заданий. Оказалось, что материал программы может быть глубоко и прочно усвоен при использовании только классного учебного времени.

Секрет такого обучения довольно прост. Дело в том, что навыки или умения — а именно они часто составляют основную заботу учителя — могут приобретаться разными способами. В одном случае внимание преимущественно обращается на упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы, выполняя их, ребенок в конце концов пришел к установлению того правила, которое лежит в основе заданного действия. Например, дети учатся сложению чи-

сел в пределах первого десятка. Они заучивают таблицу сложения, решают массу примеров и, наконец, приобретают навык быстрого и безошибочного решения примеров данного типа. Обычно на такое обучение тратится масса времени, а сформировавшийся навык неустойчив.

В другом случае основное внимание обращается на выяснение отношений между предметами, с которыми должно быть произведено действие (решение примеров на соотношение между слагаемыми и суммой — на то, как изменяется сумма в зависимости от увеличения или уменьшения слагаемых), и тогда на усвоение этого навыка требуется гораздо меньше времени, а сам навык становится более обобщенным и гибким. Так, обучавшийся ученик, даже забыв какой-либо случай сложения, легко его восстанавливает, применив соответствующий способ.

Еще один пример. При обучении быстрому и слитному чтению, как правило, просто заставляют детей больше читать, иногда многократно повторяя один и тот же текст. Чтение одного и того же текста несколько раз само по себе бессмысленно. Но есть и другой способ обучения слитному чтению, и его используют некоторые опытные учителя. Они много времени уделяют установлению связи в предложениях, находят в них без применения синтаксической терминологии главные слова и слова, от них зависящие; устанавливают, какие слова в предложении с какими связаны, как осуществляется эта связь, и тогда чтение значительно быстрее становится и быстрым, и осмысленным, и выразительным.

Представим себе такое идеальное положение вещей, так разработанную дидактическую и методическую систему, при которой весь программный материал может быть легко усвоен на уроках, под непосредственным руководством учителя. Отменяется ли в этом случае необходимость в самостоятельных домашних заданиях? Представляется, что нет, не отменяется.

Самостоятельные домашние задания не только имеют чисто учебное значение, как закрепляющие материал, усвоенный в классе, на уроке, но играют и большую воспитательную роль. Они важны для воспитания организованности, формирования самой учебной деятельности. Мы уже говорили о том, что самостоятельные домашние задания могут помогать в укреплении общественной позиции школьника, его нового положения в семье и среди товари-

щей. Они важны именно тем, что выполняются вне непосредственного контроля учителя и требуют особой внимательности. Учитель в классе может и не вмешиваться в работу каждого отдельного ученика, но уже само его присутствие делает поведение подконтрольным. Истинная организованность и произвольность поведения обнаруживаются и воспитываются в самостоятельной работе.

Поэтому небольшие домашние задания должны практиковаться уже в первые дни и недели пребывания ребенка в школе. Это особенно важно еще и потому, что в данный период дети особенно чувствительны и педантичны в отношении указаний учителя. Конечно, очень существенно, чтобы домашние задания выполнялись действительно самостоятельно, без вмешательства и помощи со стороны взрослых. Помощь взрослых должна выражаться только в организации внешних условий для работы — постоянного рабочего места и тишины во время приготовления уроков. Об этом, думается, легко договориться с родителями. Приготовление же домашних заданий с помощью взрослых теряет свою ценность.

Для того чтобы маленький школьник, только начинающий учение, еще, как правильно писал К. Д. Ушинский, не умеющий учиться, смог самостоятельно и успешно, обязательно успешно, справиться с заданием, оно должно удовлетворять некоторым требованиям. Во-первых, следует давать небольшие по объему задания, рассчитанные на короткое время исполнения, приблизительно минут на двадцать. Во-вторых, самостоятельное выполнение необходимо тщательно подготовить в классе, подготовить настолько, чтобы была полная уверенность: ученик с ним хорошо справится самостоятельно, без помощи взрослых, получит от его выполнения удовлетворение и приобретет уверенность в своих силах.

Возникает вопрос: зачем же, если ребенок может хорошо справиться с каким-либо действием, задавать повторное его выполнение еще и на дом? Ведь узкоучебная цель уже достигнута, и можно двигаться дальше. Обычно в качестве домашних заданий даются именно такие работы, в которых дети еще не достигли совершенства. Но вот это-то, особенно в первые месяцы пребывания в школе, как раз ошибочно. Выполнение домашнего задания в первые школьные месяцы должно преследовать задачу воспитания самостоятельности, организованности, умения контроли-

ровать способ выполнения действий, действий уже освоенных. Самостоятельный контроль возможен лишь за действиями уже освоенными, а не за только еще осваиваемыми.

В-третьих, домашние задания, особенно в первое время пребывания в школе, должны по возможности выражаться в получении «материального продукта» путем выполнения строго определенных и проводимых в установленном порядке действий. Каждое действие должно быть четко детерминировано, чтобы ребенок мог производить его по строго заданным ориентирам и в определенной последовательности.

Многие опытные учителя используют в качестве таких заданий подготовительные упражнения к письму в форме рисования на бумаге в клетку всевозможных орнаментов, в которых один и тот же элемент повторяется несколько раз. В орнаментах, состоящих из прямых линий различного направления и длины, точно указаны ориентиры и порядок выполнения всех операций. Упражнения предварительно проделываются в классе под диктовку учителя: «Три клеточки вверх, две клеточки направо, три клеточки вниз и т. д.». Дети выполняют орнамент под диктовку учителя несколько раз, а затем продолжают его самостоятельно под собственную диктовку. Такая самодиктовка имеет большое значение для организации действий. Орнаменты могут постепенно усложняться. Несколько минут работы в классе неизменно приводят к формированию внимательности, а затем и самоконтроля и самоорганизации.

Возможны, конечно, и другие задания. Важно, чтобы образец был четко расчленен на отдельные операции и каждая проводилась по ясно выделенным ориентирам.

Первоклассникам на дом задается правописание букв и их элементов. Такие домашние упражнения приносят ученикам немало огорчений. Их, конечно, можно давать, но при соблюдении некоторых условий. Простого образца конечного продукта тут недостаточно, чтобы ученик самостоятельно получил более или менее удовлетворительный результат. Мало написать в начале каждой строки образец буквы или элемента или показать его по прописи. Это только нам кажется, что нет ничего проще, чем написать по образцу такой простой элемент, как палочка, даже без крючочка. Во-первых, палочка имеет определенный наклон и повторить его вовсе не так просто; во-вторых, палочки должны располагаться на некотором, конкретном

расстоянии друг от друга. Все это делается без предварительного уяснения ориентиров и приводит в результате к большому разнообразию и часто к неправильному выполнению задания.

Нужно предварительно проанализировать образец с учениками, найти в тетради те точки, через которые должна проходить линия, научить находить эти точки самостоятельно, то есть ввести необходимые критерии, по которым выделяются точки, ориентирующие правильное выполнение образца. Только после того как ученик научится этому, ему можно поручить самостоятельно выполнить работу с уверенностью, что она будет сделана правильно.

Таким образом, общее правило, которому надо следовать при задавании уроков на дом, особенно в первое время пребывания детей в школе, — это тщательная проработка в классе и создание условий, при которых гарантировано правильное самостоятельное выполнение задания. Конечно, каждое задание, выполненное ребенком дома или в классе, должно быть оценено. Без оценки процесса работы над заданием и его результата невозможно обучение. Ребенок должен знать, что он умеет, а чего еще не умеет и над чем ему еще необходимо поработать.

В практике школы оценка отождествляется с отметкой по пятибалльной системе. Подобное отождествление не совсем верно. Оценка предполагает указание на то, что усвоено или выполнено правильно как по способу, так и по результату и что еще не усвоено. Отметка содержит оценку, но в снятом виде. Она содержательна для учителя, но не имеет никакого содержания, кроме указания на общее качество работы, для ученика. Отметки очень глобальны, очень общи. Так, например, два ученика могут получить одну и ту же отметку за работы, выполненные совершенно по-разному. Один допустил прямые ошибки, а другой грубых ошибок не сделал, но его работа неряшлива. Возникают недоразумения. Для того чтобы понять, почему учитель поставил ту или иную отметку, ученик должен уметь сам оценивать свою работу, то есть применить к своей работе те критерии, которыми руководствуется учитель. Таким образом, понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, что приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих.

Так как отметка есть не что иное, как свернутая, сокра-

щенная и выраженная в символе оценка, то, прежде чем ее употреблять, надо научить ребенка ее читать. А это значит научить школьника самооценке через развернутую и аргументированную оценку достоинств и недостатков работы как по процессу, так и по достигнутому результату. Дети, только пришедшие в школу, еще не понимают сути отметок, они для них имеют совершенно другое значение, нежели для учителя. Поэтому на первых этапах школьного обучения правильнее применять не отметки, а оценки, то есть развернутый разбор работы. Лишь постепенно такие развернутые оценки могут сокращаться и превращаться в отметку.

В последние годы проводились исследования по «безотметочному» обучению. Их результаты показали, что вполне возможна такая организация обучения, при которой отметки заменяют развернутыми оценками. Это приводит к ряду положительных сдвигов в отношении формирования самой учебной деятельности, снимает излишнюю тревожность учащихся, ликвидирует погоню за хорошими отметками как самоцель, заслоняющую познавательные мотивы учения, формирует самооценку и самоконтроль, смягчает отношения внутри коллектива между учениками с различной успеваемостью.

Класс, коллектив учащихся в первые месяцы пребывания в школе, может быть приравнен к простой кооперации, при которой в помещении собраны люди, осуществляющие одну и ту же работу без всякого разделения труда. Однако уже такая «простая кооперация» создает новое качество работы каждого входящего в ее состав. Новое качество связано с возникновением особого «духа соревнования», при котором каждый хочет показать себя с самой лучшей стороны и быть лучше другого. Оценка и отметка становятся мощными средствами регулирования духа соревнования, и в этом заключается их огромная воспитывающая сила. При неправильном использовании отметки дух соревнования легко превращается в дух соперничества и класс распадается на группировки детей по степени их успеваемости, что весьма нежелательно. При правильном использовании оценка регулирует отношения внутри классного коллектива так, что на основе духа соревнования возникают сотрудничество и взаимопомощь, то есть формируется коллектив в собственном смысле слова.

Учебная деятельность — ее структура и формирование

Мы уже говорили о том, что представления об окружающей действительности ребенок может получать самыми разнообразными путями. Какой бы деятельностью ни был занят ребенок, в ней обязательно присутствует и познавательная сторона, то есть он непременно что-нибудь узнает о тех предметах, с которыми действует. Даже при простейших манипулятивных действиях младенца с погремушкой он выделяет ее свойства — форму, цвет, издаваемые ею звуки, познает их, учится ориентироваться на них. Когда ребенок лепит из пластилина или глины какой-либо предмет, он знакомится со свойствами материала, его пластичностью и сопротивляемостью, возможностью придавать ему самую различную форму и вместе с тем уточняет свои представления о форме и частях того предмета, который должен стать продуктом лепки, — грибка, домика и т. п. Когда ребенок под руководством взрослого осваивает способы действий с каким-либо предметом, например молотком, он знакомится со свойствами молотка как орудия, служащего для определенных целей, его частями и их соотношениями, его весом и формой.

И при манипулятивных действиях с погремушкой, и в продуктивной деятельности с пластилином, и в предметно-орудийных действиях с молотком ребенок не ставит перед собой задачи познания погремушки, пластилина, молотка. У него другие задачи — извлечь звук определенной силы, вылепить конкретную фигурку, забить гвоздь, а получаемые при этом знания — своеобразный побочный продукт производимой деятельности. Познание здесь органически включено в жизнь ребенка, в его практическое отношение к действительности, в различные виды деятельности.

Конечно, этим путем ребенок очень многое узнает. Мы, взрослые, часто даже не замечаем ни того, как приобретает он знания, ни того, как под нашим руководством он начинает выделять эти знания. Ведь это взрослые задают ребенку вопросы: «Пластилин мягкий или твердый?», «Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?» и т. д. Подобные вопросы, задаваемые взрослыми детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов.

Интересы ребенка не ограничиваются только теми предметами, с которыми можно непосредственно действо-

вать. Очень рано дети начинают задавать бесконечные вопросы по поводу явлений окружающей действительности. Дошкольников, как известно, называют почемучками. Спрашивают дети обо всем: откуда произошли реки и из чего сделаны звезды; откуда берутся дети и кто посадил леса; что такое ветер и кто им управляет? Иногда, не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, они сами создают свои собственные космогонические и прочие теории. В наше время источником всевозможных сведений выступают не только взрослые, в окружении которых растет ребенок, но и радио, телевидение, детские книги. Многие дети уже в дошкольном возрасте смотрят передачи «В мире животных», «Клуб кинопутешествий» и часто знают о некоторых явлениях едва ли не столько же, сколько и окружающие их взрослые.

Познавательные интересы возникают у детей довольно рано. Они удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в книгах для чтения. Все эти сведения ребенок черпает из тех или иных явлений действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Знания, получаемые таким образом, отрывочны, не систематизированы. При этом способе и не может быть никакой системы, ибо ребенок встречается с различными явлениями действительности в логике не науки, а своей жизни.

Поступление в школу не приостанавливает этого способа получения сведений — он сосуществует с школьным обучением. Хотя учебная деятельность и ведущая в младшем школьном возрасте, но школа не занимает всего времени ребенка. В общении с окружающими, через книги и другие многочисленные источники ребенок получает массу сведений, которые могут никогда не стать предметом специального изучения в школе.

Обучение в школе, формирование учебной деятельности происходят не в безвоздушном пространстве, а в связи с другими видами деятельности, на фоне более широких познавательных интересов детей. Это создает особую ситуацию, которую условно можно назвать ситуацией конкурентных отношений между учебной деятельностью и другими сферами жизни и деятельности ребенка. Случается и так, что уже при поступлении в школу у ребенка есть какое-нибудь увлечение, и школа становится лишь обязан-

ностью, отвлекающей его от интересных и предпочитаемых занятий. Словом, нельзя представлять себе дело так, будто учебная деятельность становится ведущей автоматически: поступил ребенок в школу, начал учиться, и тем самым школа и учение заняли в его жизни главное место.

С первых же дней пребывания в школе у детей возникает позиция общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Все, что делается в школе, связано с этой позицией, поддерживается ею и придает новой деятельности, которую еще и нельзя назвать учебной в собственном смысле слова, личный смысл значимой и важной. Однако такая широкая мотивация, определяемая новой социальной позицией, не может поддерживать учебу в течение длительного времени и постепенно теряет свое значение.

Нередко приходится наблюдать, что уже к концу I класса дети начинают относиться к своим учебным обязанностям менее ответственно, чем это было вначале. Спад мотивирующего значения социальной позиции обусловлен двумя взаимосвязанными причинами.

Во-первых, позиция уже есть, новое положение достигнуто, и для его поддержания не нужно ничего делать; во-вторых, позиция школьника не находится в каких-либо определенных отношениях с содержанием того, что делается в школе, не определяет, чем именно надо заниматься, что именно усваивать. Для социальной позиции совершенно безразлично, чем заниматься, — важно, чтобы это происходило в школе. Между мотивирующей функцией позиции школьника и содержанием того, чем он занят на уроках математики или языка, нет прямой связи. И если эти занятия скучны и однообразны, интерес к ним теряется.

Тогда вместо содержательных внутренних мотивов учения приходят внешние мотивы принуждения или соперничества. Мотивы соперничества столь же внешние по отношению к учению, сколь и мотивы принуждения. Невольно приходят на память слова из автобиографии А. Эйнштейна: «Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, что даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана» (1956, с. 34 — 35).

Как же может быть решено и решается это противоре-

чие между общей социальной позицией школьника и содержанием той деятельности, которой он реально занимается в школе? Это происходит путем воспитания, формирования новых мотивов деятельности, соответствующих содержанию обучения. Учебную деятельность только тогда можно считать находящейся на верном пути своего формирования, когда воспитываются соответствующие ее содержанию мотивы. Одной из важнейших задач обучения в начальных классах и является формирование таких мотивов, которые придавали бы учебной деятельности ей одной присущий смысл для данного ребенка. Задачи обучения могут быть полностью решены только при условии воспитания полноценных мотивов учебной деятельности.

К сожалению, многие учителя совершенно не обращают внимания на то, ради чего учится школьник, не анализируют процесс обучения с этой точки зрения. Вместе с тем самые, казалось бы, мелочи методики обучения, как, например, подбор и последовательность примеров и задач, имеют прямое, непосредственное отношение к формированию мотивов учебной деятельности.

Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. В результате простой продуктивной или трудовой деятельности всегда получается некоторый материальный продукт. Ребенок лепил — появился грибок или зайчик — продукт его материальной деятельности; ребенок рисовал — и вот реальные домик или лошадка. Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой деятельности человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых и возникает продукт деятельности.

Конечно, в ходе такой деятельности происходят изменения и в самом человеке. В процессе труда каждый человек постоянно изменяется. Однако не это изменение человека является содержанием акта труда; его содержание — производство определенного продукта духовного или материального характера. Произойдет или не произойдет при этом изменение в самом производителе — для процесса производства и самого производителя не столь уж важно. Важен полученный продукт и его качество.

Совсем иначе построена учебная деятельность. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изме-

нений в саму систему научных понятий он не вносит. Будет ученик действовать с научными понятиями или не будет, от этого в науке ничего не произойдет. Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, — прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, то есть новых способов действий с научными понятиями. А учебная деятельность — деятельность по самоизменению, ее продукт — те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность.

Конечно, учебная деятельность имеет и внешние результаты. Ученик решал задачу — результатом становится полученное им решение, ученик писал диктант — результатом выступает написанная работа. Учитель да и учащиеся оценивают эти результаты как внешнее выражение происшедших в них изменений. Результаты оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатели изменений в ученике.

Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удается сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

Только таким образом широкие социальные мотивы наполняются содержанием, конкретно связанным с деятельностью, которая осуществляется школьником. Теперь позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность. Общественно значимой и общественно оцениваемой становится деятельность по приобретению новых способностей. Личные успехи, личное совер-

шенствование приобретают тем самым глубокий общественный смысл. Поэтому процесс формирования учебной деятельности имеет большое воспитывающее значение, которое до настоящего времени оценивалось явно недостаточно.

Охарактеризованные нами мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Их отличие от широких познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета.

Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебно-познавательные мотивы. Их формирование — важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в начальных классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. В результате решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области.

Приведем сначала наиболее простой пример не из области какого-либо содержательно-программного материала. Представим себе, что учитель задал ребятам на дом выучить наизусть стихотворение. Дома ребята, применяя каждый свой метод заучивания, выполняют задание. В результате дети знают и могут наизусть воспроизвести текст. Конечно, они кое-чему научились. Они узнали новое стихотворение и приобрели, может быть, некоторые сведения о явлении, которое в стихотворении описывается. Но при этом стихотворение не выступило перед ними как особая форма художественного произведения, а метод его заучивания никак не был связан со спецификой содержания и поэтического языка. Дети заучивали стихотворение так же, как таблицу умножения. Приобрели ли они при этом общий способ заучивания наизусть? Станут ли они при заучивании второго стихотворения делать это более эффективно? Конечно нет.

Можно, однако, построить заучивание наизусть совсем иначе. Для начала, к примеру, познакомить детей с осо-

бенностями поэтической формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснять, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала должны научиться производить с помощью учителя, а затем постепенно и самостоятельно. Усвоение таких способов и станет в данном случае учебной задачей и будет предшествовать выполнению конкретного практического задания — выучить наизусть стихотворение.

Это же можно проиллюстрировать на примере обучения грамматике. Грамматика в той ее части, которая изучается в начальных классах, — учение о слове и его устройстве. Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно повычленять корень и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понимают функций отдельных частей слова в сообщении, которые каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми различными приемами, приводящими подчас к правильному результату, а иногда нет.

Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой «пересадки» знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэффективное обучение. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными. Понятие просто сообщается; оно должно быть сформировано посредством действий самого ребенка с предметом.

В нашем примере речь идет о таких действиях со словом, которые раскрывали бы ребенку основные его стороны как единицы сообщения. Таких сторон в слове две: форма и значение. Они находятся друг с другом в закономерных

отношениях: всякое изменение формы слова есть обязательно одновременное изменение его значения.

Дети во всей своей предшествующей практике общения посредством языка привыкли главное внимание обращать на значение слова. Открыть им звуковую, а затем и морфологическую форму слова и установить, что между формой и значением существует связь и что она является наиболее общей характеристикой слова, можно лишь при условии, что дети усвоят способы действий со словом. Если научатся изменять, сравнивать по форме и значению исходное слово с вновь образованным, выделять связь между изменениями формы и значения. Тогда, решая частную практическую задачу по отысканию корня и других частей в заданном слове, учащиеся будут не угадывать или искать их по случайным признакам, а сознательно и разумно применять усвоенный способ к решению конкретной задачи. Решив ее, они смогут — и это главное — обосновать и доказать правильность своих действий. Понятие о слове и его сторонах формируется по мере того, как ребенок овладевает способами их выделения, а будучи выделены, они становятся схемами ориентации в языковой действительности:

Таким образом, правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием формирования общего способа действий. Самое главное при формировании учебной деятельности — перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Особенно ярко проявляется необходимость построения учебной деятельности на основе учебных задач в математике, так как в последней проблема отношений между величинами и множествами представлена наиболее отчетливо.

Арифметическая задача — завуалированные конкретными предметами математические отношения. Решить задачу — значит раскрыть эти отношения и представить их в чистом виде. Но для этого необходимо знать, какие отношения вообще могут быть между величинами. Такие отношения необходимо раскрыть в реальных действиях с предметно заданными величинами или при моделировании отношений в символической или графической форме. Отношений, с которыми имеет дело ученик на начальных этапах обучения, не так много, но они — фундаментальные и наиболее общие. Это прежде всего отношения: ра-

венства и неравенства двух величин или двух множеств (больше, меньше, равно), части и целого, их однозначной определенности (заданные части однозначно определяют целое, а заданное целое и его часть однозначно определяют другую часть).

Опыт и специальные экспериментальные исследования показывают, что если учащиеся овладели способом установления этих наиболее общих отношений, то решение текстовых задач и числовых примеров происходит значительно легче. Для овладения техникой вычислений требуется значительно меньше упражнений, а следовательно, и времени.

Важный элемент структуры учебной деятельности — учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны. При формировании способа определения морфосемантической структуры слова — изменение слова в определенном направлении, сравнение слов и установление сходства и различия их фонемного состава и другие. Каждая из операций требует отработки, так как от правильности их выполнения зависит возможность выделить стороны предмета, которые являются объектом действий. При формировании способа установления математических отношений — измерение с использованием меры (правильное накладывание меры на измеряемый предмет), сравнение двух величин путем выявления однозначного соответствия, разнообразные чисто графические операции. Как правило, операции входят в способ действия в определенной последовательности, и соблюдение последней, строгое следование ей составляет особую операцию.

Всякий способ действия усваивается сначала при полной развернутости всех операций, входящих в его состав и по возможности производимых материально, то есть так, что за правильностью их выполнения можно следить. Здесь необходима даже педантичность. До того как одна операция не выполнена точно и в соответствии с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отрабатывается каждая из них. Развертывание всего состава операций, входящих в действие, важно еще и потому, что создает возможность действительного руководства и контроля со стороны учи-

теля. Это контроль за выполнением каждой отдельной операции и их правильной последовательностью.

Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и наконец ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одномоментно выдает решение задачи.

Теперь, когда процесс сокращен и свернут, не остается ничего другого, как проверить правильность полученного результата. Но если предварительно весь состав операций не был отработан, то нет никакой уверенности в том, правильно произвел ученик действие или пришел к верному результату случайно. Некоторые учителя стараются возможно скорее переходить к сокращенным действиям, при которых ребенок прямо называет результат. Торопиться с этим не следует, ибо при такой торопливости могут укорениться вовсе не самые рациональные приемы производства действий.

Один из важнейших компонентов учебной деятельности — контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. С сожалением приходится констатировать, что в обычной практике работы контроль очень редко имеет такую форму. Как правило, преобладает контроль по результату. Более того, мы сами учим детей именно такому контролю. Так, для того чтобы проконтролировать правильность арифметического действия, ученикам рекомендуется проверить его другим действием: сложение — вычитанием, деление — умножением и т. п. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Внимание есть прежде всего тщательный контроль процесса действий. Поэтому формирование у учащихся контроля за процессом, за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью есть не только средство усвоения основного учебного действия, но — и это не менее важно — средство формирования внимания.

Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это

встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Но и в этом случае гораздо целесообразнее вернуть ученика к развернутому действию и процессуальному пооперационному контролю. Как мы уже сказали, главная форма контроля в учебной деятельности — это пооперационный контроль, то есть контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также прежде всего относится к способу действий, то есть к мере выполнения учебной задачи. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Да, ты это умеешь и можешь двигаться дальше или, наоборот, этот способ действий тобой еще не освоен и необходимо над некоторыми операциями поработать — вот функция оценки. Поэтому контрольные работы, которые проводятся в целях оценки, должны прежде всего раскрывать степень освоенности действия в целом и отдельных входящих в его состав операций.

Проведенный нами анализ приводит к заключению, что учебная деятельность — сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральное в этой сложной структуре — второе звено — учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Формирование учебной деятельности — весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы должны быть доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного

осуществления без вмешательства учителя. Вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения, еще не решен.

Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети прежде всего должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные извне, а следовательно, случайные, а как необходимые и общеобязательные.

Некоторые опытные учителя уже при существующих программах и организации учебного процесса формируют у учащихся элементы такого контроля. Так, тщательный контроль за работой ученика на доске всем классом — хороший прием воспитания контроля. Однако при условии, что ответ ученика у доски не только предназначен учителю, но демонстрирует всему классу способ действий при решении той или иной учебной задачи. Есть основания полагать, что формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями.

Второе действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, — это оценка, то есть установление того, усвоено ли то или иное учебное действие. Способы формирования оценки еще недостаточно разработаны, но над этим следует думать каждому учителю. Это и взаимная проверка работ, и коллективное составление содержания контрольных работ, которые давали бы возможность определять степень сформированности основного действия, и коллективный разбор работ в классе, и ряд других приемов.

В пределах начального этапа обучения формирование двух названных элементов учебной деятельности представляет основную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда.

Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте

Проблема обучения и умственного развития — одна из старейших психолого-педагогических проблем. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь значительного теоретика дидактики или детского психолога, который не пытался бы ответить на вопрос, в каком соотношении находятся эти два процесса. Вопрос осложнен тем, что категории обучения и развития разные. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, то есть тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности.

Давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, то есть не уметь самостоятельно разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки.

Прогрессивные педагоги прошлого, прежде всего К. Д. Ушинский, ставили и по-своему решали этот вопрос. К. Д. Ушинский особенно ратовал за то, чтобы обучение было развивающим. Разрабатывая новую для своего времени методику обучения первоначальной грамоте, он писал: «Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самодеятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, *главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению*» (1949, т. 6, с. 272).

Во времена К. Д. Ушинского проникновение собственно научных знаний в программы начальной школы было до крайности ограничено. Именно поэтому тогда появилась тенденция развивать ум ребенка на основе усвоения не научных понятий, а специальных логических упражнений, которые и были введены в начальное обучение К. Д. Ушинским. Этим он стремился хоть в какой-то мере компенсировать недостаток умственного развития на базе су-

ществующих программ, ограничивавших обучение чисто эмпирическими понятиями и практическими навыками.

И по сей день при обучении языку применяются такие упражнения. Сами по себе они никакого развивающего значения не имеют. Обычно логические упражнения сводятся к упражнениям в классификации. Так как при этом классификации подвергаются окружающие ребенка предметы обихода, то в основе ее, как правило, лежат чисто внешние признаки. Например, дети делят предметы на мебель и посуду или на овощи и фрукты. При отнесении предмета к мебели существенное значение имеет то, что это предметы обстановки, а к посуде — они служат для приготовления пищи или ее употребления. К понятию «овощи» относятся одновременно плоды и корни; тем самым снимаются существенные признаки этих понятий, основывающиеся на внешних свойствах или способах употребления. Подобная классификация может оказывать тормозящее действие при последующем переходе к собственно научным понятиям, фиксируя внимание ребенка на внешних признаках предметов.

По мере насыщения программ начального обучения современными научными знаниями значение таких формально-логических упражнений падает. Хотя и до сей поры есть еще педагоги и психологи, считающие, что возможны упражнения в мыслительных операциях самих по себе, безотносительно к содержательному материалу.

Разработка системы развивающего обучения опирается как на свое основание на решение более общей проблемы обучения и развития. Хотя сама постановка вопроса о развивающем обучении уже предполагает, что обучение имеет развивающее значение, однако конкретное содержание взаимоотношений между обучением и развитием требует своего раскрытия.

В настоящее время существуют две основные в определенном смысле противоположные точки зрения на соотношение обучения и развития. Согласно одной из них, представленной главным образом в работах Ж. Пиаже, развитие, умственное развитие не зависят от обучения. Обучение рассматривается как внешнее вмешательство в процесс развития, которое может оказывать влияние лишь на некоторые особенности этого процесса, несколько задерживая или ускоряя появление и время протекания отдельных закономерно сменяющихся стадий интеллектуального развития, но не изменяя ни их последовательности, ни их

психологического содержания. При этой точке зрения умственное развитие происходит внутри системы взаимоотношений ребенка с окружающими его вещами как физическими объектами.

Если даже предположить, что существует такое непосредственное столкновение ребенка с вещами, происходящее без всякого участия взрослых, то и в этом случае имеет место своеобразный процесс приобретения индивидуального опыта, носящий характер стихийного, неорганизованного самообучения. В действительности такое предположение — абстракция. Дело в том, что на вещах, окружающих ребенка, не написано их общественное назначение, и способ их употребления не может быть открыт ребенком без участия взрослых. Носители общественных способов использования и употребления вещей — взрослые, и только они могут передать их ребенку.

Трудно представить себе, чтобы ребенок самостоятельно, без всякого вмешательства со стороны взрослых, прошел путь всех изобретений человечества за тот срок, который предоставлен ему детством. Срок, который по сравнению с историей человечества определяется мгновением. Нет ничего более ложного, чем понимание ребенка как маленького Робинзона, предоставленного самому себе в необитаемом мире вещей. Мораль замечательного романа о Робинзоне Крузо как раз и заключается в том, что интеллектуальную мощь человека составляют те приобретения, которые он принес с собой на необитаемый остров и которые получил до того, как попал в исключительную ситуацию; пафос романа — в демонстрации общественной сущности человека даже в обстановке почти полного одиночества.

Согласно второй точке зрения, психическое развитие происходит внутри взаимоотношений ребенка и общества, в процессе усвоения обобщенного опыта человечества, фиксированного в самых разных формах: в самих предметах и способах их употребления, в системе научных понятий с фиксированными в них способами действий, в нравственных правилах отношений между людьми и т. п. Обучение есть специально организуемый путь передачи отдельному индивиду социального опыта человечества. Будучи индивидуальным по своей форме, оно всегда социально по содержанию. Только эта точка зрения может служить основанием для разработки системы развивающего обучения.

Признание ведущей роли обучения для психического развития в целом, для умственного развития в частности

вовсе не есть признание того, что всякое обучение определяет развитие. Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и развития предполагает, что обучение может быть разным. Обучение может определять развитие и может быть совершенно нейтральным по отношению к нему.

Так, обучение печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает.

Какая же сторона обучения — определяющая для умственного развития в младшем школьном возрасте? Для ответа на этот вопрос прежде всего надо выяснить, что главное в умственном развитии младшего школьника, то есть какую сторону его умственного развития надо совершенствовать, чтобы все оно поднялось на новую, более высокую ступень.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это — развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. Как следует из специальных психологических исследований, каждый из этих процессов связан с остальными. Однако связь не неизменна на всем протяжении детства: в каждом периоде ведущее значение для развития остальных имеет какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте — памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практически действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие мышления состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждаю-

щему мышлению. Следующий шаг в развитии мышления, который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего мышления (то есть мышления, которое строится на основе гипотетических предположений и обстоятельств), может произойти только на основе относительно развитого словесно-логического мышления.

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют, что вместе с формированием новых, более высоких форм мышления происходят существенные сдвиги в развитии всех других психических процессов, особенно в восприятии и памяти. Новые формы мышления становятся средствами осуществления данных процессов, и перевооружение памяти и восприятия подымает их продуктивность на большую высоту.

Так, память, опиравшаяся в дошкольном возрасте на эмоциональное сопереживание герою сказки или на вызывающие положительное отношение наглядные образы, превращается в смысловую память, в основе которой лежит установление связей внутри запоминаемого материала, связей смысловых, логических. Восприятие из анализирующего, базирующегося на очевидных признаках, превращается в устанавливающее связи, синтезирующее. Главное, что происходит с психическими процессами памяти и восприятия, — их вооружение новыми средствами и способами, которые формируются прежде всего внутри задач, решаемых словесно-логическим мышлением. Это приводит к тому, что и память, и восприятие становятся значительно более управляемыми, впервые оказывается возможным выбор средств для решения специфических задач памяти и мышления. Средства теперь можно выбирать в зависимости от конкретного содержания задач.

Для запоминания стихотворений существенное значение имеет осмысливание каждого слова, употребленного поэтом, а для запоминания таблицы умножения — установление

функциональных отношений между произведением и сомножителями при увеличении одного из них на единицу.

Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, почему обучение может оказаться не развивающим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической деятельности ребенка — восприятие, память и формы наглядно-образного мышления, свойственные предшествующему периоду развития. Обучение, построенное таким образом, закрепляет уже пройденные этапы психического развития. Оно плетется в хвосте развития и поэтому не продвигает его вперед.

Анализ содержания программ нашей начальной школы показывает, что в них не до конца изжиты установки на усвоение детьми эмпирических понятий и элементарных знаний об окружающем, практических навыков чтения, счета и письма, которые были свойственны начальной школе, когда она представляла собой относительно замкнутый цикл, а не являлась начальным звеном в системе всеобщего полного среднего образования.

Вернемся к вопросу, какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте. Где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую функцию обучения, решить задачу о правильном соотношении обучения и развития в младших классах школы?

Таким ключом становится усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий. Развитие отвлеченного словесно-логического мышления невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Содержанием, в котором необходимо присутствуют новые формы мысли и которое их необходимо требует, являются научные понятия и их система.

Из всей совокупности общественного опыта, накопленного человечеством, школьное обучение должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах действий с предметами, а обобщенный в науке и зафиксированный в системе научных понятий опыт позна-

ния человечеством явлений действительности: природы, общества, мышления.

Необходимо особо подчеркнуть, что обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия и их систему, способ их логического упорядочивания, но — и это особенно важно — стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано. Определенным образом дидактически обработанные свойственные современной науке обобщенные способы анализа действительности, приводящие к формированию понятий, должны входить в содержание обучения, составляя его ядро.

Под содержанием обучения следует видеть подлежащую усвоению систему понятий о данной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся. Понятие — знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления. Следовательно, для формирования понятия необходимо прежде всего выделить эти стороны, а так как они не даны в непосредственном восприятии, то нужно осуществить совершенно определенные, однозначные, конкретные действия с предметами для того, чтобы свойства проявились. Только выделив свойства, можно определить, в каких отношениях они находятся, но для этого их надо ставить в разные отношения, то есть уметь менять отношения. Таким образом, процесс формирования понятий неотделим от формирования действий с предметами, открывающих их существенные свойства.

Подчеркнем еще раз: важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ученик под руководством учителя.

Когда мы дали ребенку слово «треугольник» и сказали ему, что это фигура, состоящая из трех сторон, мы сообщили ему только слово для называния предмета и самые общие его признаки. Формирование понятия «треугольник» начинается только тогда, когда ребенок научается ставить в отношения его отдельные свойства — его стороны и углы (когда ученик устанавливает, что в этой фигуре сумма двух сторон всегда больше третьей, что сумма углов в нем всегда равна двум прямым, что против большей стороны всегда лежит больший угол, и т. д.). Понятие есть множество определений, совокупность многих существенных отношений в предмете. Но ни одно из этих соотношений не

дано в непосредственном наблюдении, каждое из них надо открыть, а открыть его можно только путем действий с предметом.

Действия с предметами, посредством которых открываются их существенные свойства и устанавливаются существенные отношения между ними, и есть способы работы нашего мышления. Уже в начальном обучении особенно важно установление именно соотношений между отдельными сторонами предметов или явлений действительности. Для этого есть бесконечное количество возможностей — как при обучении математике, так и при обучении языку.

Если мы учим детей числовому ряду, то необходимо добиться понимания и установления отношений между входящими в него числами, а может быть, вывести и общую формулу его построения. Если мы знакомим ребенка с десятичной системой счисления, то необходимо выявить существенное отношение, на основе которого она построена, и показать, что она не единственно возможная. Когда мы знакомим детей с арифметическими действиями, то особенно важно установить существенные отношения между элементами, входящими в их структуру. Если мы учим ребенка грамоте, то самое существенное — установление отношений между фонемной структурой языка и ее графическими обозначениями. Когда мы знакомим детей с морфологической структурой слова, то надо выяснить систему отношений между основными и дополнительными значениями в слове. Количество таких примеров можно было бы умножить до бесконечности.

Существенно важно, однако, не просто формирование отдельных понятий, а создание их системы. Правда, в этом помогает сама наука, которая и есть обязательно система понятий, где каждое понятие связано с другими. Логическое рассуждение, — с одной стороны, рассуждение по поводу соотношения отдельных сторон в предмете, а с другой — рассуждение по поводу связей между понятиями. Движение в логике этих связей и есть логика мышления.

Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, то есть о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом.

О структуре учебной деятельности*

Психическое развитие детей происходит в форме усвоения. Все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в «идеальной» форме дано им в социальной действительности как источнике развития и может стать их достоянием только через усвоение.

Усвоение как общая форма, в которой происходит процесс психического развития, имеет некоторые общие особенности. Так, характеристика усвоения как аналитико-синтетической деятельности есть его общая особенность. Она действительна для всех этапов детского развития. Однако на каждом этапе развития ребенка усвоение имеет и свои специфические особенности, которые определяются двумя взаимосвязанными моментами. Во-первых, содержанием усваиваемого и, во-вторых, тем, в какую деятельность ребенка включен сам процесс усвоения.

Хороший пример принципиального изменения процессов усвоения в ходе развития ребенка — усвоение языка. То, что овладение речью происходит в форме усвоения ребенком языка, не подлежит в настоящее время никакому сомнению. Хорошо известно также и то, что в раннем детстве и в дошкольном возрасте ребенок настолько усваивает язык, — что он становится полноценным средством общения и познания.

Исследования показывают, что процесс усвоения языка в разные периоды развития принципиально меняется. В раннем детстве усвоение непосредственно включено в процесс общения и совместной со взрослыми предметной деятельности. Этим определяется как содержание усваиваемых форм языка (программа усвоения), так и сам процесс усвоения. При переходе к дошкольному возрасту в связи с возникновением новых отношений со взрослыми и видов деятельности меняется и содержание усваиваемого, и сам процесс усвоения. Впервые в игре, благодаря называнию

---

* *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

ребенком предметов другими именами, возникает отделение слова от предмета и значения слова от его звуковой формы, впервые речь взрослых приобретает характер образца для воспроизведения. Процесс усвоения языка, однако, и в этот период еще не выделен в самостоятельный.

Аналогичным образом происходит процесс усвоения не только языка, но и предметных действий. До настоящего времени в детской психологии выделены следующие формы усвоения: в ходе непосредственного общения и совместной деятельности ребенка со взрослыми, в процессе игры и при решении практических задач.

Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения. Усвоение принимает новую форму — форму учебной деятельности.

Целостная учебная деятельность, ее объективная структура и закономерности формирования до сих пор почти не изучались психологами. Имеется ряд исследований, посвященных частным, хотя и важным сторонам учебной деятельности. В связи с этим можно указать на исследование мотивов учебной деятельности (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951), оценки (Б. Г. Ананьев, 1980) или на изучение проблемы сознательности учения (А. Н. Леонтьев). Но в этих работах не раскрыты ни объективная структура учебной деятельности, ни процесс ее формирования, ни ее ведущая роль в психическом развитии младших школьников.

В психологии возникло положение, при котором учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте оказалась вне сферы исследований, и изучение психического развития в этом возрасте часто оставалось еще чисто функциональным. Процессы развития детского мышления, памяти, восприятия, наконец, личности младших школьников проводились безотносительно к их ведущей деятельности.

Причин такого положения много. Одна из них заключается в том, что исследование процессов усвоения детьми отдельных учебных предметов или разделов их программ, господствующее в педагогической психологии, подменило собой изучение объективных особенностей учебной деятельности и законов ее формирования. Но оказалось, что знание процессов усвоения не может осветить многих вопросов психического развития младших школьников (на-

пример, даже в столь узкой сфере, как их умственное развитие).

Так, в учебниках по возрастной и педагогической психологии указывается на произвольность процессов памяти и мышления как на основное новообразование в умственном развитии детей младшего школьного возраста. Откуда же возникает эта произвольность, если ей как таковой прямо детей не учат? На этот вопрос знание процессов усвоения не отвечает, да и не может ответить, так как процесс усвоения абстрагирован из всей учебной деятельности ребенка.

Необходимость специального изучения учебной деятельности становится еще более ясной в свете разработки проблемы формирования личности младших школьников; До сих пор не решен вопрос о предпосылках перехода ребенка в подростковый возраст и развития на этом этапе самосознания, а они, как известно, возникают в младшем школьном возрасте. Очевидно, что переход связан не просто с накоплением у детей знаний или приемов мышления.

Школа с определенным содержанием усваиваемых в ней знаний есть исторически сложившаяся форма организации учебной деятельности детей. Школа стала возможной на основе возникающей в развитии ребенка потребности в учебной деятельности как особой форме его связи с обществом, ь котором он живет. Вместе с тем история школы знает и такие примеры, когда она строилась не на организации учебной деятельности детей, а на основе усвоения ими конкретных и частных приемов усложняющихся жизненно практических задач Наша современная школа должна достичь наиболее эффективной общественной формы организации учебной деятельности детей. Однако для этого необходимо знать, ее природу и закономерности формирования учебной деятельности.

Учебная деятельность с самой существенной стороны характеризует вполне определенный период психического развития ребенка — период, относящийся к его младшему школьному возрасту. Но даже при наличии соответствующих предпосылок учебная деятельность возникает у ребенка не сразу. Ребенок, только что пришедший в школу, хотя и начинает обучаться под руководством учителя, но еще не умеет учиться. Учебная деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя. Ее форми-

рование выступает важнейшей задачей обучения — задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков.

Опираясь на ряд теоретических положений, разработанных ранее в детской психологии, лаборатория психологии детей младшего школьного возраста НИИ психологии АПН РСФСР в 1959/60 учебном году начала изучать учебную деятельность с целью выявления ее структуры, закономерностей формирования и связи с психическим развитием младших школьников. На первом этапе исследования была поставлена задача провести первоначальную разведку в этой малоизученной области, составить предварительное представление о структуре учебной деятельности и разработать гипотезу о процессе ее формирования и связях с психическим развитием младших школьников.

Первый вопрос, возникший перед лабораторией, был связан с методом исследования и с его организацией. С самого начала стало ясно, что основным методом может быть только метод активного формирования учебной деятельности школьников. Вместе с тем очевидно и то, что исследование не может ограничиваться каким-либо одним небольшим участком обучения. Если при изучении процесса усвоения какого-либо понятия исследователь вправе ограничиваться только тем участком программного материала, на котором сосредоточено усвоение этого понятия, то при изучении учебной деятельности это исключается. Мы не могли ограничить себя изучением ни отдельного отрезка обучения, ни отдельного учебного предмета.

Процесс формирования учебной деятельности очень длительный и происходит на всех учебных занятиях. Нельзя формировать учебную деятельность на занятиях арифметикой и не формировать ее на уроках родного языка. Необходимо охватить процесс обучения в целом и по всем основным учебным предметам. Таким образом, определился основной метод исследования — длительного формирующего эксперимента, охватывающего в главном и основном весь процесс обучения младших школьников.

В связи со сказанным перед нами встала задача создать специальную школу, в которой было бы возможно экспериментально строить процесс формирования учебной деятельности детей с момента поступления их в I класс. Ею стали московская школа №91 (Д. Б. Эльконин, 1960). Сотрудники указанной лаборатории под нашим руководством начали разрабатывать экспериментальные программы

по математике, русскому языку и труду для начальных классов, а также создавать соответствующие методы обучения младших школьников по этим программам.

Мы изучали не только процесс усвоения детьми перечисленных предметов и его эффективность, но и то (что было для нас не менее важно), какие возможности для формирования учебной деятельности открываются при таком изменении процесса обучения (Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, 1962).

Общий итог этой части исследования следует обозначить так при существенной реорганизации методики обучения можно добиться значительного повышения его эффективности со стороны как объема, так и качества усвоения. Но нам удалось получить материалы, позволяющие представить общую структуру учебной деятельности и выделить ее основную единицу.

Оказалось, что важным компонентом учебной деятельности выступает учебная задача. Более близкую характеристику можно дать путем ее сравнения с конкретно-практической задачей. Так, при решении практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или. в представлениях о них, однако его результат — изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

Конечно, и при решении практической задачи также происходят изменения в действующем субъекте. Более того, — вне процесса изменения субъектом предметной деятельности не могут произойти никакие изменения в самом субъекте. Поэтому учебная деятельность — это обязательно деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат не изменения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте.

Особенность практической задачи состоит в том, что при ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые он вносит изменения, и есть объекты его действий. В учебной задаче дело обстоит существенно иначе. При ее решении конкретные единичные предметы, с которыми действует субъект и в которые

он вносит изменения своими действиями, не есть объекты его действий. Объектом учебных действий является то, как следует вносить подобные изменения в предмет. Объект учебного усвоения не предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а сами способы изменений этих предметов.

Такое несовпадение предметного содержания практических действий с объектом собственно учебных действий рельефно проявляется, например, при неправильном использовании детьми счетного дидактического материала. Так, после показа учителем некоторого арифметического действия дети начинают выполнять его на палочках или кубиках. Подравнивая их, выстраивая в ряды и перемещая в пространстве, они превращают их в предмет практического манипулирования, тем самым подменяя учебную задачу практической. В начальных классах детям часто предлагается такой наглядный материал, конкретные предметы которого выступают для ребенка в качестве не того, на чем он учится определенным способам действия, а того, с чем он действует. Это и создает объективные условия для подмены учебных задач практическими, для значительного снижения уровней всей учебной деятельности детей.

Различение практических и учебных задач позволило нам поставить вопрос о содержании учебной задачи. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Иногда способом действий называют отдельный прием, иногда совокупность определенным образом связанных приемов, иногда общий метод действий. Мы же называем способом действий конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления.

Так, при обучении детей сложению с переходом через десяток в качестве способа выступает конкретное действие — разложение второго слагаемого на две части, из которых одна заполняет первое слагаемое до 10, а другая прибавляется к десятку. При решении задания «7+8» основное действие — разложение числа «8» на «3» и «5» — и есть то действие, которое по отношению ко всему сложению с переходом через десяток выступает как его способ. Способу действия можно учить вне всего и до выполнения собственно действия. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что овладение школьниками прежде все-

го способом действия существенно облегчает им последующее усвоение всего целостного действия.

Такое понимание способа действий как содержания учебной задачи, ее цели очень близко к описанной П. Я. Гальпериным ориентировочной основе предстоящего действия, то есть нахождения в предмете тех его частей и свойств, с которыми должно совершаться последующее действие и является его способом. Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, то есть его способа, и есть содержание учебной задачи. Итак, существенный элемент учебной задачи — ее цель, содержанием которой служит способ действия.

Практикующееся обычно в школе указание цели урока в форме «Мы будем учиться решать задачи или примеры» или «Сегодня мы будем знакомиться с новым звуком и буквой» не приводит к выделению перед учащимися учебной цели. Выделение способа действия в качестве содержания цели учебной задачи в конкретной методике преподавания предполагает: во-первых, выявление для данного раздела программы и связанных с ним практических задач подлежащего усвоению способа действий; во-вторых, нахождение специальных приемов репрезентации перед учащимися этого способа и необходимости овладения им, то есть постановки перед учащимися учебной цели (не словесно формулируемой цели, а того способа действия, который нужно усвоить).

Следующий компонент учебной деятельности — учебные действия школьников, выполняя которые они осваивают предметный способ действия. Независимо от того, как им задается способ действия (учителем или они обнаруживают его сами), учебные действия по его освоению начинаются с того момента, когда выделен образец. В чем заключаются действия детей по овладению способом действия?

Обычно говорят, что ребенок слушает объяснения учителя или наблюдает за показом учителя, или, наконец, шаг за шагом повторяет действия под его диктовку. Такое описание процесса освоения образца — чисто внешнее. Существенно важно не то, на работу какого анализатора опирается действие усвоения, а то, каково оно по содержанию, что должно получиться в его результате. Можно предположить, что при прослеживании за образцом действия у ребенка возникает предварительный образ или представление о том, как производится данное действие. На этой ос-

нове идет дальнейшее освоение, заключающееся в воспроизведении действия. Без воспроизведения невозможно никакое освоение действия. Производимые ребенком действия по состоянию предварительного представления о способе действия и по его первоначальному воспроизведению есть собственно учебные действия.

Здесь наблюдается определенное противоречие, заключающееся в том, что образец способа действия может быть точно воспроизведен только при тождестве конкретного предметного содержания, на котором создавался образец и на котором он воспроизводится. Например, если образец давался на примере «8+4», то он должен воспроизводиться на том же примере. Если же вслед за показом этого образца ребенку предлагается другой численный пример, то прямое копирование образца не приведет к составлению ребенком правильной ориентировочной основы для предстоящего действия. Теперь новое число должно быть разложено не на прежние, а на другие числа. Правильно или неправильно произведет ребенок это разложение второго слагаемого, все равно для установления этого оно должно быть сопоставлено с образцом, то есть должно быть произведено специальное действие, которое мы назвали учебным действием контроля.

Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ. Прямое наложение на образец невозможно потому, что образец, данный учителем (даже если он и находится перед глазами ребенка), — всегда лишь единичный случай усваиваемого способа действия, и как таковой он никогда не может совпадать со столь же единичным случаем произведенного ребенком действия. Поэтому образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основе сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществлено то искомое действие, ради которого применялся данный способ.

Укажем такие опорные точки для контроля применительно к арифметическому сложению. Разложение второго слагаемого произведено правильно лишь в том случае, если одна из выделенных частей (первая) даетв сумме с первым слагаемым число 10. Это число выступает тем ориентиром, через сопоставление с которым может быть проконтролирована правильность применения способа действия,

то есть правильность составленной ребенком ориентировочной основы предстоящего действия. Если же разложение числа проделано неправильно, то ребенок возвращается к образцу, находит, какие опорные точки в нем не были выделены, и воспроизводит действие вторично. Важно, что контроль возвращает ребенка к образцу и вносит коррективы в представление о нем, уточняет его. Контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом. Благодаря этому учебному действия происходит окончательное овладение ребенком усваиваемым способом.

Мы придаем действию контроля в процессе решения учебной задачи особое значение. По нашему предположению, именно оно характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности опредеяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контодем за выполнением действий в соответствии с обазцом.

Мы идем еще дальше, полагая, что формирование произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте, становление произвольности умственных действий детей существенно определяются именно степенью произвольности учебной деятельности. Последняя уже зависит от уровня сформированности входящего в нее действия контроля. Это открывает перспективу раскрытия психологического механизма, лежащего в основе ведущего значения учебной деятельности для всего психического развития младших школьников, в том числе и для умственного.

Значение обучения для психического развития не исчерпывается эффектом, связанным с его «материальным» содержанием. Более того, оно определяет только одну сторону процесса психического развития — количественное накопление. Приемы мышления от самых конкретных до самых общих усваиваются ребенком лишь в ходе овладения им этим содержанием. Однако умственное развитие ребенка сводится не только к количественному накоплению новых и все более сложных мыслительных операций. В ходе обучения возникает новое качество всех этих процессов. Это качество управляемости, произвольности, подчиненности субъекту, производящему операции. Оно возникает не как прямое следствие усваиваемого «материаль-

ного» содержания, а определяется объективным составом той деятельности, внутри которой проходит процесс усвоения, в частности, наличием в учебной деятельности специального контроля производимого действия.

Кратко охарактеризуем еще один компонент учебной деятельности — оценку ребенком степени усвоения. Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций.

Специальное рассмотрение учебной деятельности показало, что она состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца; 3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ; 4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Такова структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такой она становится лишь на определенном этапе своего формирования. Наблюдения показывают, что в самом начале своего формирования учебная деятельность школьника далека от этой формы. Иногда в ней ясно выделена для ребенка только оценка; в некоторых случаях представлены образец и действия контроля. Это зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и организации процесса обучения.

Например, при первоначальном обучении чтению чрезвычайно затруднено выделение и репрезентация ребенку основного способа чтения слогов. Поэтому усилия методистов были направлены на выделение этого способа и на поиск приемов репрезентации его образца ребенку. При обучении письму ясно выделяются элементы контроля, а

обучение арифметики содержит большие возможности для выделения способа действий и его репрезентации в качестве образца. Таким образом, различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе неодинаковые возможности для формирования отдельных структурных компонентов учебной деятельности. Между всеми дисциплинами в этом отношении существует связь, которая подлежит выяснению в процессе дальнейшего исследования.

Чтобы в процессе преподавания происходило формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, необходимо ее строить в соответствии с имеющимися в ней основными структурными компонентами. Только при таком построении учебной деятельности с самого начала обучения в конце концов может сформироваться сознательная учебная деятельность, которую строит сам школьник по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, проводимая под руководством учителя, в процессе формирования должна превращаться в самостоятельную, сознательную, организованную самим учащимся деятельность, то есть в самообучение.

К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей*

Вопрос о необходимости контроля за ходом психического развития нормального ребенка был поставлен уже давно. Еще в 1935 г., в предисловии к русскому переводу книги Ш. Бюлер и Г. Гетцер, посвященной диагностике развития маленьких детей, Н. М. Щелованов писал: «Широкое развитие идей общественного воспитания и все растущее количество учреждений различного типа для маленьких детей с их миллионным детским контингентом настоятельно требуют создания и разработки таких методов нервнопсихической диагностики, которые смогли бы в первую очередь послужить целям контроля развития нормального ребенка. Последнее является одной из основных задач настоящей книги, почему она и заслуживает, как нам кажется, самого серьезного внимания».

Сотрудниками Н. М. Щелованова была разработана диагностическая симптоматика нервнопсихического развития сначала на первом году жизни, а затем и до 3 лет. Особенность диагностической схемы, созданной Н. Л. Фигуриным и М. П. Денисовой под руководством Н. М. Щелованова, заключается прежде всего в том, что она строилась на основе тщательного длительного изучения детей от рождения и до 3 лет. Впоследствии эти данные вошли в выполненное под редакцией Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной руководство для работников учреждений, в которых воспитываются дети от рождения и до 3 лет (Воспитание детей раннего возраста..., 1955).

В руководстве органически связаны между собой показатели развития на каждой стадии с воспитательной системой, так что всякое малейшее отставание в развитии может быть замечено и благодаря этому приняты меры к его ликвидации. Например, по отношению к детям от 3 — 3,5

* О диагностике психического развития личности. Таллин, 1974.

до 6 — 7 мес авторы пишут: «Если ребенок этого возраста малорадостный, редко издает звуки, мало занимается игрушками, подолгу сосет пальцы, не упирается на ноги, не умеет и не любит лежать на животе или, рано научившись сидеть, подолгу остается в этом положении, — значит в его воспитании были допущены ошибки» (там же, с. 81).

Конечно, эта диагностическая схема страдает рядом недостатков, которые связаны и с неверными методологическими установками авторов, и с недостаточностью исследований процесса психического развития. Главный ее недостаток видится в симптоматологическом характере и рядоположности в симптоматике, то есть невыделенности ведущих для каждой стадии сторон. Так, в приведенной выдержке из руководства не разведены первичные и вторичные отклонения в развитии. Даже беглого взгляда на этот перечень достаточно, чтобы установить, что первичным нарушением является отсутствие общего положительного эмоционального состояния, в основе которого лежит недостаточность общения взрослых с ребенком, а также симптомы, как ограниченность голосовых проявлений, сосание пальцев, стереотипное сохранение позы, — вторичные образования. Следовательно, ликвидация отставания должна идти по линии формирования положительного эмоционального состояния.

Со времени публикации указанных работ прошло достаточно много лет. В детской психологии за это время разработан ряд фундаментальных теоретических проблем. Предложенные в свое время диагностические схемы требуют, конечно, своего нового осмысливания и реконструкции в свете современных представлений об общих закономерностях психического развития и связанного с этим понимания особенностей развития на каждых возрастном этапе и стадии. Но сколь бы ни были существенны поправки, которые могут быть внесены в эти диагностические схемы, их цель должна оставаться прежней — контроль за ходом психического развития детей.

Принципиально иначе складывалась история конструирования диагностических схем развития для старших возрастов. История эта поучительна, и ее следует иметь в виду при рассмотрении современного состояния вопроса. Мы не станем подробно останавливаться на ее деталях; это предмет специальной работы.

В первое десятилетие нашего века французский психо-

лог А. Бине по специальному заказу создал измерительную шкалу ума. Ученый решал одну-единственную задачу — сравнить уровень интеллектуального развития слабоумных и нормальных детей, чтобы на этом основании отделить первых от вторых, выводить слабоумных из школ для нормальных детей и в зависимости от возможностей направлять их в специальные школы. Главная задача виделась в отборе. Ни вопроса об этиологии и дифференциальном диагнозе умственной отсталости, ни вопроса о прогнозе дальнейшего развития и обучаемости А. Бине не решал.

Историческое значение созданной им измерительной шкалы ума — прежде всего в том, что ему впервые удалось создать основанную на количественных показателях портативную диагностическую схему отбора. Идея отбора в условиях капиталистического общества упала на благоприятную почву. Стихийный отбор, имевший место в условиях конкуренции и эксплуатации, нашел свое объективное основание. Отбор во всех его видах стал основной задачей при конструировании большинства тестовых систем; расширялась его сфера: отбор наиболее способных учащихся при переходе от низких ступеней образования к более высоким, отбор самых способных для занятий той или иной профессией, отбор при наборе в армию для распределения по родам войск и подготовке к занятию командных должностей. Очень скоро обнаружилось, что все подобные системы в конечном счете выступают скрытыми под маской объективности способами социального отбора.

Именно задача отбора определяла способы конструирования тестовых систем — их стандартизацию, выявление их надежности и валидности. Особое значение для развития тестовых систем имела задача отбора особо одаренных. В связи с ее решением возникла необходимость не только диагноза, но и прогноза. Появились тестовые системы, исследующие некую «чистую одаренность» и «чистые способности», очищенных от средовых влияний, маскирующих наследственные данные. В частности, в связи с решением задачи прогноза был введен специальный коэффициент интеллекта, который должен определять не столько наличный уровень интеллектуального развития, сколько устойчивый и неизменный его потенциал, обусловленный в конечном итоге наследственными факторами.

Объективно в основе всех тестовых систем отбора лежало представление о некоторых постоянных и неизменных

наследственно фиксированных способностях. Теоретической основой как отбора, так и конструирования для этой цели тестовых систем стала теория одаренности и специальных способностей, для которой также нужно применение тестов и специальной математической обработки получаемых результатов (различные формы корреляционного и факторного анализа).

Теория способностей и одаренности разрабатывается не как учение об их возникновении, развитии и формировании, а как представление об элементах конструкции, составляющих способности и одаренность, то есть как описание того. какие элементы или стороны психики входят в состав так называемой общей одаренности и специальных способностей. Теория, создаваемая подобным образом, конечно, не может выйти за пределы феноменологии.

Методологически правильное, на наш взгляд, отношение к такому феноменологическому анализу выражено Ю. М. Бородаем, который пишет: «Но негативных определений предмета, то есть простой фиксации феномена путем отграничения его от всего «другого», как ясно, недостаточно. Встает задача рассмотреть выделенный предмет «изнутри», как «в — себе — бытие». Предмет анализируется: например, в психологии целостный познавательный акт человека расчленяется на восприятие, представление, мышление, определяются специфические функции этих «элементов знания» и предлагается та или иная их «концептуальная» субординация. Однако такого рода «внутреннее» рассмотрение также может носить еще чисто негативный, разграниченный характер и целиком оставаться в рамках описательно-феноменологического анализа, продуктом которого может стать поверхностно-гипотетическое выявление стуктуры данного предмета. Подчеркнем: гипотетическое, ибо феноменологический анализ сам по себе не способен дать ни объективного критерия правильности расчленения целостного объекта на составляющие элементы, ни критерия их субординации по функциональной значимости, ни тем более принципа организации целостности.

Таким образом, даже самое «подробное» структурно-феноменологическое описание предмета не означает еще его подлинного понимания. Последнее становится реальностью лишь на пути выявления действительной истории развития данного объекта и, наконец, построения генетического «механизма» его происхождения. Познать предмет

— значит вскрыть реальный механизм его образования; значит узнать, как, почему и из чего он «делается», то есть раскрыть реальный путь и способ его естественного «производства», а в идеале и искусственного «воспроизводства» в условиях эксперимента.

Только раскрытие реального генетического механизма (то есть ответ на вопросы *как? почему? из чего?*) обеспечивает подлинное понимание явления. В противном случае существование данного феномена (даже при самом подробнейшем описании его «структуры») будет оставаться для нас «чудом», «даром божьим», таким же «чудом», каким, скажем, является для человека, незнакомого с электроникой, телевизор. Такой человек может, конечно, подробно описать увиденное «чудо», он может даже научиться «использовать» его (включать, настраивать приемник) и — успокоиться на этом.

Но такое отношение к «вещам» не может быть методологическим принципом науки. Теоретическая абсолютизация структурно-феноменологического описания предмета и его потребительного использования выступает как апология обывательского сознания, которое в конечном счете принимает и описывает предмет таким, каким он задается ему в обиходе, «наряду» с другими предметами» (1972, с. 227 — 228).

Мы привели столь длинную цитату потому, что данная в ней критика структурно-феноменологического описания не только относится к одаренности и способностям, но затрагивает значительно более широкий круг проблем, таких, как структура личности, которую пытаются решать на путях структурно-феноменологического описания, выдавая его за последнее слово науки.

Практика отбора одаренных и способных на основе разработанных систем тестов привела к установлению того простого факта, что для пригодности человека к жизни различные свойства личности играют по меньшей мере такую же роль, как и одаренность. В связи с этим начали разрабатываться разнообразные системы тестов, направленные на установление свойств личности. История повторилась, но теперь уже при изучении личности. Как теория одаренности представляет собой структурно-феноменологическое описание входящих в нее элементов, так и теория личности представляет собой гипотетическое структурно-феноменологическое описание ее элементов.

Среди попыток раскрыть основные компоненты струк-

туры личности особое место занимают так называемые прожективные методики, при помощи которых выделяются скрытые от непосредственного наблюдения, неосознаваемые самим субъектом «глубинные» слои личности, ее ключевые переживания, скрытые комплексы, желания и потребности, ценностные ориентации, установки и т. п. Прожективные методы берут свое начало в различных психоаналитических концепциях фрейдизма и неофрейдизма. Толкование сновидений, свободные ассоциации, различные формы стимулирования ассоциаций, пятна Роршаха, тематический апперцептивный тест (ТАТ) — все это разновидности прожективных методик, преследующих цель выявить «глубинные» слои личности, которые, по мысли авторов, их сконструировавших, имеют определяющее значение для ее судьбы.

Современный арсенал тестовых систем складывается, с одной стороны, из тестов одаренности, стремящихся выяснить ее наследственный потенциал, с другой — из прожективных, пытающихся вытащить на поверхность «глубинные» слои личности, определяющие ее структуру. Большинство этих систем направлено на решение задач отбора из числа относительно сформировавшихся взрослых людей, пригодных для выполнения тех или иных производственных и гражданских функций... следует помнить, что по результатам тестирования нельзя делать категорических заключений (тестирование нельзя считать чем-то самодовлеющим при изучении личности).

Понятно, что, будучи направлены на диагностику некоего постоянного потенциала умственных способностей или «глубинных» слоев личности, подобные тестовые системы непригодны для контроля за ходом развития. С самого начала в них заложено представление об отсутствии развития: ведь потенциал способностей личности неизменен, он лишь по-своему выражается в разные периоды жизни, в решении неодинаковых по содержанию задач. Таким образом, изменение с возрастом содержания задач выступает лишь как выражение расширения сферы применения способностей. Например, в 3-летнем возрасте они выражаются в умении показать нос, рот и глаза, а в 6-летнем — правую и левую руку.

К числу тестовых систем, в которых фигурирует возраст, относятся прежде всего тесты А. Бине. Они построены по хронологическим датам и поэтому внешне выглядят как измеряющие развитие. Еще в 1930-х гг. Л. С. Выгот-

ский писал по этому поводу: «Традиционные методы исследования (шкала Бине, профиль Г. И. Россолимо и др.) основываются на чисто количественной концепции детского развития; по существу, они ограничиваются чисто негативной характеристикой ребенка. Развитие ребенка, отраженное в этой методике, мыслится как чисто количественный процесс нарастания качественно однородных и равных друг другу единиц, принципиально замещаемых на любой ступени развития. Год развития есть всегда год, идет ли речь о продвижении ребенка от 6- к 7-летнему или от 12- к 13-летнему возрасту. Такова основная концепция Бине, у которого год развития измеряется всегда пятью показателями, учитывающими как совершенно равнозначную величину определяемый умственный рост ребенка, будь это рост двенадцатого или третьего года жизни.

Это основное непонимание центральной проблемы развития и возникающих в его процессе качественных новообразований приводит прежде всего к ложной установке в отношении и количественной стороны развития. Проблемы развития и его организация во времени представлены здесь в искаженном виде, ибо основной закон, гласящий, что в умственном развитии ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле, не учтен. Здесь принят обратный принцип. В умственном развитии ценность месяца определяется независимо от его положения в жизненном цикле.

Для профиля Россолимо исходным положением является другое. Единица памяти равна единице внимания независимо от качественного своеобразия психологической функции. В общем итоге, определяющем развитие, единицы внимания подсчитываются наравне с единицами памяти, подобно тому как в голове наивного школяра километры складываются с килограммами в одну общую сумму.

Оба эти момента, то есть чисто количественная концепция детского развития и негативная характеристика ребенка, отвечают практически чисто отрицательной задаче выделения из общей школы неподходящих детей, потому что они не в состоянии дать позитивную характеристику ребенка определенного типа и уловить его качественное своеобразие на данной стадии его развития. Эти методы стоят в прямом противоречии как с современными научными взглядами на процесс детского развития, так и с требованиями специального воспитания ненормального ребенка» (1983, т. 5, с. 272 — 273).

В настоящее время распространена система тестов Векслера для измерения умственного развития. Ее отличие от системы Бине заключается в том, что тесты даны не по хронологическим возрастам, а разделены функционально на две группы (вербальные и невербальные задачи), каждая из которых включает разнообразные серии задач, расположенных в порядке возрастающей трудности. Группа вербальных тестов включает вопросы на общую осведомленность, арифметические задачи, сравнение двух понятий, богатство словаря, память на цифры; невербальные тесты — дополнение картины, составление картин из частей, лабиринты и т. п. Решение тестов стандартизовано по возрастам и дает возможность определять умственный возраст и коэффициент одаренности. В этом состоит принципиальное сходство систем Д. Векслера и А. Бине. Указанные Л. С. Выготским недостатки системы Бине и системы Россолимо в их совокупности относятся к системе Векслера.

Необходимо, однако, заметить, что во времена Бине проблемы детской психологии еще только начинали разрабатываться. Учение о стадиях детского развития отсутствовало, и поэтому в известной степени простительно, что для Бине хронологическая сетка представляла собой лишь систему отсчета, в которой, как писал Л. С. Выготский, каждая клетка равна другой клетке, в каком бы хронологическом пункте она ни была бы взята. Одна из последних редакций системы Векслера относится к 1955 г., то есть сконструирована через пятьдесят лет после системы Бине. За эти 50 лет в детской психологии накоплен громадный материал о ходе психического развития. Достаточно указать на работы А. Валлона во Франции, Ш. Бюлер и ее сотрудников в Австрии, Э. Буземана, О. Кро и других в Германии, Ж. Пиаже и его сотрудников в Швейцарии и т. д. Эти исследования в той или иной мере раскрывали качественное своеобразие развития в отдельные эпохи и периоды детства. Но полученные в них данные не нашли отражения в тестовой системе Векслера. Она, как и система Бине, чисто феноменологическая и исходит из представления о развитии как о простом количественном росте. Какие процессы развития скрываются за отдельным тестом и что происходит в развитии, чтобы появилась возможность решения более трудной задачи того же типа, — остается совершенно не ясным.

При полном отсутствии даже гипотетической связи между решением задачи, между симптомом и процессами

психического развития эти тесты не могут быть интерпретированы в терминах психического развития, а тем самым не обеспечивают контроля за его ходом и педагогической коррекции. Представим себе, что мы провели эти тесты в группе детей с интервалом в один год и установили, что некоторые наши испытуемые стали решать задачи лучше, то есть продвинулись на несколько пунктов по шкале трудности задач, а достижения остальных в этом плане менее значительны. Что можно сказать на этом основании? Можем ли мы сказать, какие именно психические процессы и формы деятельности развились и что именно они создали возможность продвижения по лестнице трудности? К сожалению, такого диагноза на основе подобных тестовых систем мы поставить не можем.

Применение этих систем, как и всех аналогичных им, позволит сделать самые общие выводы — отстает или не отстает данный ребенок от сверстников. Этого может быть достаточно для отбора и селекции, но для контроля за развитием и педагогической коррекции — совершенно недостаточно. Основные пороки данных тестовых систем связаны с тем, что в их основе лежит представление о развитии как о чисто количественном росте, что в них отсутствует идея хотя бы о гипотетической связи между решением задач, между симптомами и теми психическими процессами и формами деятельности, благодаря которым происходит их решение.

Аналогично обстоит дело с аналитическими системами тестов, направленными на выяснение уровня развития какой-либо одной функции, как, например, в матрицах Равена или в методике Кооса. Обе эти методики точно градуированы по степени трудности, которая была установлена чисто эмпирическим путем. Но, несмотря на то что изучается одна определенная функция, остается непонятным, благодаря чему создается возможность перехода от задач одной трудности к задачам, которые лишь на одну ступеньку становятся более трудными. И здесь количественные показатели выступают как симптомы неизвестной психологической природы.

На основании изложенного мы пришли к следующему заключению: имеющиеся тестовые системы, как комплексные, так и аналитические, не могут быть прямо использованы в качестве средств контроля за процессами психического развития. Вывод малоутешительный, но закономерный.

Система воспитания с направленностью на развитие

сил каждого ребенка со всей остротой ставит вопрос о необходимости систематического контроля за развитием детей во всех ее звеньях. Вовремя обнаружить возникающее отклонение, определить его природу и причины, принять своевременные корригирующие педагогические меры — только на этом пути, который по аналогии с медициной может быть назван профилактическим, должны решаться вопросы своевременного отбора детей во вспомогательные учреждения, значительного уменьшения числа детей с временными задержками развития, предупреждения второгодничества, организации работы с особо одаренными детьми. Эти отдельные вопросы, до сих пор рассматриваемые порознь, могут быть рационально разрешены в единой системе контроля, составляя области ее частного применения.

Как должна быть построена такая система? Для этого прежде всего необходимо определить то, в какой области психологии она должна создаваться. До настоящего времени тестовые системы строились в дифференциальной психологии, то есть психологии и психофизиологии индивидуальных различий. Их теоретическим фундаментом служили определенные представления, с одной стороны, об одаренности и способностях, с другой, о личности и ее структуре. Мы не будем обсуждать теоретические и практические результаты, достигнутые на данном пути. Укажем лишь следующее: по нашему мнению, надежды на то, что на путях разработки проблем дифференциальной психологии и психофизиологии будут решены фундаментальные проблемы общей психологии, не оправдались. Есть основание полагать, что успехи дифференциальной психологии и психофизиологии были бы значительнее, если бы они развивались в русле теоретических проблем общей психологии (но это предмет особого рассмотрения).

Задача создания средств контроля над ходом психического развития детей может быть правильно поставлена и решена только в системе знаний детской психологии, которая занимается выяснением общих закономерностей психического развития в детском возрасте и особенностей развития на каждом отдельном возрастном этапе. Необходимо исходить из того достоверно установленного факта, что психическое развитие на каждом этапе представляет собой качественно своеобразный процесс и характеризуется возникновением определенных новообразований. При этом каждый раз возникает особая система отношений между отдельными психическими процессами и типами деятель-

ности ребенка. Начало системному представлению о ходе психического развития положил Л. С. Выготский, который неоднократно подчеркивал, что развитие заключается в изменении связей между отдельными психическими процессами, что, по его терминологии, системная и смысловая структуры сознания на каждом возрастном этапе существенно различны.

Конечно, мы еще далеки от исчерпывающих знаний о процессах развития на каждом отдельном возрастном этапе. Совсем мало знаем и о переходах от одного этапа развития к другому. Естественно, что в настоящее время было бы прожектерством думать о создании всеобъемлющего контроля за процессом психического развития. Многие проблемы еще ждут своего решения. Однако уже имеющиеся у нас знания позволяют начать двигаться в этом направлении.

В детской психологии достаточно определенно установлен тот факт, что каждому периоду психического развития ребенка присуще несколько видов деятельности, среди которых ведущее значение принадлежит одной из них. Известен состав таких деятельностей и выявлены ведущие деятельности в основных детских возрастах. Каждая из них может быть охарактеризована как по содержанию, так и по составу входящих в нее звеньев. Например, для дошкольного возраста выделены деятельность общения, различные виды продуктивных деятельностей, игровая деятельность; показано, что на этом возрастном этапе особое значение приобретает игровая деятельность. Уже сейчас могут быть созданы методические приемы, позволяющие характеризовать уровень, на котором находится развитие каждой из перечисленных деятельностей, и определить систему их взаимоотношений.

Вместе с тем до настоящего времени отсутствуют приемлемые методики определения уровня их развития. Необходимо подчеркнуть, что уровень сформированности какого-либо одного вида деятельности не может служить показателем развития на данном этапе, Только сопоставление степени развития разных видов деятельности способно дать представление о подлинном уровне развития ребенка.

Аналогичным образом обстоит дело и в младшем школьном возрасте. Здесь к перечисленным видам деятельности ребенка дошкольного возраста присоединяется еще учебная деятельность — ведущая для этого периода. Достаточно ли изучения уровня сформированности како-

го-либо одного вида деятельности для характеристики ребенка данного возраста? Нет, недостаточно, хотя главное внимание должно быть обращено на степень сформированности именно учебной деятельности, ее мотивов и отдельных свойственных ей структурных компонентов. Необходимо установить уровень развития продуктивной деятельности. Это относится к игровой деятельности и деятельности общения.

Создание системы методических приемов для установления уровня развития отдельных видов деятельности, характерных для каждого периода развития, особенно важно еще и потому, что связь между симптоматикой и возможностью коррекционных педагогических мероприятий значительно более тесная, чем при установлении зависимости уровней развитости отдельных психических процессов.

Параллельно можно подойти к решению вопроса о возрастных показателях формирования личности. В последнее время А. Н. Леонтьев подробно анализирует данную проблему: «...в ходе развития субъекта отдельные его деятельности вступают между собой в иерархические отношения. На уровне личности они отнюдь не образуют просто пучка, лучи которого имеют свой источник и центр в субъекте. Представление о связях между деятельностями как о коренящихся в единстве и целостности их субъекта является оправданным лишь на уровне индивида. На этом уровне (у животного, у младенца) состав деятельностей и их взаимосвязи непосредственно определяются свойствами субъекта — общими, и индивидуальными, врожденными и приобретаемыми прижизненно...

Другое дело — иерархические отношения деятельностей, которые характеризуют личность. Их особенностью является их «отвязанность» от состояний организма. Эти иерархии деятельностей порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности...

Развитие, умножение видов деятельности индивида приводит не просто к расширению их «каталога». Одновременно происходит центрирование их вокруг немногих главнейших деятельностей, подчиняющих себе другие. Этот сложный и длительный процесс развития личности имеет свои этапы, свои стадии. Процесс этот неотделим от развития сознания, самосознания, но не сознание составляет его первооснову, оно лишь опосредствует и, так сказать, резюмирует данный процесс» (1983, т. II, с. 202 — 204).

Итак, важнейшая задача создания средств контроля за ходом психического развития должна быть реализована

прежде всего на пути отдельных типов деятельностей и их иерархизации.

Далее. В нашей детской психологии уже накоплено достаточно материалов, характеризующих генеральные линии развития отдельных психических процессов в различные периоды детства, главным образом в дошкольном и младшем школьном возрасте. Таких линий несколько.

Во-первых, это линия овладения средствами осуществления психических процессов, которые в советской детской психологии рассматриваются не как отдельные способности, а как особые формы действий, составляющие операционное содержание отдельных видов деятельности (сенсорные, мнемические и интеллектуальные действия). Для сенсорных действий это путь овладения сенсорными эталонами и мерами, путь их использования при решении сенсорных задач. Для мнемических процессов — овладения средствами предварительной обработки материала для его последующего воспроизведения, переход от непосредственного к опосредствованному запоминанию. Для интеллектуальных процессов — перехода от наглядно-действенных к наглядно-образным, а затем и к словесно-дискурсивным формам мышления.

Каждый из перечисленных видов психических действий должен быть подвергнут контролю, так как только совокупность данных об уровнях их развития может характеризовать уровень развития операционной стороны деятельности и вместе с тем выявить места «западения». Хотя для каждого возрастного периода характерно преимущественное развитие отдельных видов действий (для раннего детства — перцептивных, для дошкольного возраста — мнемических, для школьного периода — интеллектуальных), было бы неправильно ограничиваться контролем за развитием только этих процессов. Так, овладение интеллектуальными средствами осуществления мнемических действий характеризует уровень развития самих интеллектуальных операций.

Во-вторых, это линия развития отношений между внутренними и внешними компонентами действий. Сенсорные, мнемические, интеллектуальные действия могут протекать на различных уровнях — от практического примеривания и манипулирования (например, с сенсорными эталонами) до сокращенных действий в умственном плане. Уровень развития действий в той или иной сфере характеризуется не только средствами их осуществления, но и

формой, в которой происходит использование этих средств. Установление уровня, на котором осуществляются действия, обязательно должно входить в систему контроля за ходом психического развития.

В-третьих, уровень развития рефлексии или самоконтроля при осуществлении тех или иных действий. Из овладения средствами осуществления действий и контроля за их применением собственно и возникает феномен, который обычно обозначается как произвольность.

Таковы основные линии, которые необходимо учитывать при конструировании методов контроля за ходом психического развития детей. Вероятно, есть и другие важные аспекты развития, но мы указали здесь главнейшие.

Система методических приемов и связанных с ними задач должна быть построена так, чтобы в смежных возрастах они взаимно перекрывались. Это значит, что при исследовании, например, процессов развития детей старшего дошкольного возраста включались задачи, характеризующие развитие на начальных этапах младшего школьного возраста, и наоборот.

Каждая методическая система, каждая задача должна содержать возможность обучения. Это значит, что отрицательный результат должен быть проанализирован. Помощь ребенку при выполнении нерешенной задачи должна быть организована так, чтобы выяснить, чего же именно ему не хватает для самостоятельного решения, а следовательно, что должно быть у него. Исследование «зоны ближайшего развития», по терминологии Л. С. Выготского, необходимо не только для определения того, на какую ступень может подняться ребенок в своем последующем развитии, но главным образом для того, чтобы диагностировать действительный уровень развития и создать предпосылки для педагогической коррекции. Без педагогической коррекции контроль бессмыслен.

Таковы те принципиальные положения, которые должны быть положены в основу создания системы контроля за ходом психического развития детей. Естественно, что создание такой системы будет содействовать углублению наших знаний о процессах психического развития. Углубленное изучение проблем самой детской психологии должно оплодотворять разработку систем контроля.

Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи

Сегодня школа уже не может ограничиваться только усвоением детьми определенной системы знаний и навыков, воспитанием высоких моральных качеств. Принцип развивающего обучения приобретает в настоящее время новое содержание. Обучение и воспитание должны быть направлены на повышение морального и интеллектуального творческого потенциала, на формирование у всех детей, у каждого отдельного ребенка разносторонних творческих способностей для инициативного и творческого участия в любых сферах жизни (в общественных отношениях, производительном труде, науке, искусстве).

В связи с этими задачами потребность и необходимость разработки новых принципов оценки эффективности всего процесса воспитания и обучения, создание методов учета качества данного процесса встали со всей остротой. Конечно, можно учитывать эффективность учебно-воспитательной работы по конечному продукту, то есть по тому, как проявляют себя получившие полное среднее образование в общественной жизни и общественном производстве. Однако процесс развития в известном смысле необратим, ибо в нем невозможны рекламации — нельзя возвратить юношу в школу для «доделки», «доразвития». Да и переделка сформированной личности — дело очень тяжелое и трудоемкое.

Хорошо известно, какой громадный нравственный урон приносит неуспеваемость и каких материальных средств требует борьба с ней. С сожалением приходится констатировать, что борьба с неуспеваемостью начинается тогда, когда она уже приобрела явно выраженную и устойчивую форму, наложив отпечаток на всю личность ученика — самооценку, мотивы деятельности, систему отношений с учителями, товарищами и родителями. Над первичным недостаточным усвоением какого-либо раздела программы надстраивается целый комплекс вторичных, а иногда и

третичных образований, и необходим тщательный анализ для того, чтобы решить, с чего надо начинать коррекцию.

Практика показывает, что проведение простых дополнительных занятий с целью ликвидации пробелов в знаниях и навыках не всегда приводит к положительному результату; более того, может иметь (как это ни странно) отрицательные последствия, усугубляя отчужденность ученика в классе, снижая его самооценку и т. п. Поэтому в ряде случае целесообразно начинать коррекционную работу не с первичных нарушений, а со вторичных, ликвидация которых создает предпосылки для работы и над первичными нарушениями. Кроме того, неуспеваемость имеет совершенно различную структуру в зависимости от возраста учащегося. Одно дело — неуспеваемость, обнаруживаемая у ученика в младших классах, совсем другое — у подростков, принципиально иное — у старшеклассников. При этом необходимо иметь в виду, что неуспевающий труден не только для педагогов и родителей, в первую очередь трудности переживает сам ребенок, именно ему трудно; он ищет выход из создавшегося положения, видя его часто не там, превращаясь из просто неуспевающего в ребенка, трудного в поведении.

Представим себе, насколько бы мы выиграли, если бы заметили истоки «болезни», ее первые симптомы, начальные формы отступления от нормального развития. Необходимо подчеркнуть, что сказанное относится не только к детям, обнаруживающим недочеты в психическом развитии, но и к тем, у которых обнаруживают или ранние специальные способности, или форсированное общее умственное развитие. Эта категория детей в не меньшей мере нуждается в прогнозе и коррекции.

Таким образом, в отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, со всей остротой стоит вопрос о современной диагностике отклонений, профилактике возможных отрицательных последствий для развития личности, своевременной педагогической коррекции.

В мировой практике накоплен громадный материал по созданию тестов и их систем, разработаны принципы построения и статистико-математические приемы их усовершенствования и стандартизации. Существует развитая сеть специальных учреждений, разрабатывающих отдельные тесты и тестовые системы, а также коммерческих учреждений по их производству и распространению. Разработаны отдельные тесты и целые тестовые системы почти

на любые случаи жизни, по всем сторонам личности — от отдельных психических процессов и до сложных свойств личности. Казалось бы, нет никакой проблемы. Достаточно иметь картотеку тестов, а они уже есть, и на основе показаний педагогов или родителей выбрать из картотеки тесты, которые дают возможность определить адекватность показаний и меру отклонений, уточняя то и другое до некоего объективного уровня.

Такая точка зрения довольно распространена. Ее сторонники ссылаются иногда на то, что и отдельные, хорошо знающие все недостатки современных тестовых систем психологи, в прогрессивности взглядов которых не приходится сомневаться, пользуются ими и работают над их усовершенствованием. Укажу в качестве примера хотя бы на то, что видный французский психолог Р. Заззо, ведущий представитель школы А. Валлона, издал в 1960 г. специальное руководство по диагностике психического развития детей, включающее традиционные тестовые методики, дополнив их рядом оригинальных тестов, разработанных в соответствии со взглядами на психическое развитие школы Валлона. В 1966 г. под редакцией Р. Заззо вышла в свет переработанная метрическая шкала умственного развития Бине. И все же я хотел бы сделать несколько критических замечаний как по принципам, лежащим в основе конструирования тестовых систем и отдельных тестов, так и по процедуре их применения, особенно в связи с задачей сближения диагностики психического развития детей с запросами практики, с задачами управления развитием.

Теоретической основой тестовых систем было, а у некоторых авторов остается и по сей день положение о наличии неких первичных способностей, предопределенных генетически. Впоследствии, в связи с успехами эмпирической психологии, свойства этих способностей были приписаны всем элементарным психическим процессам (качествам ощущений, непосредственным различительному восприятию и формам памяти и т. п.), которые становятся основным объектом диагностики. Набор этих способностей и их связи представляются неизменными. Отсюда и относительное постоянство состава множества тестовых систем, предназначенных для разных возрастных групп и отличающихся лишь по степени трудности, могущей быть измеренной количественно.

Применяемые при конструировании этих систем методы математической статистики обеспечивают использование корреляционного и факторного анализов. Первый дол-

жен показывать наличие или отсутствие связи между исследуемыми способностями. При этом нередко забывают, что наличие даже высокой корреляции ничего не говорит ни о природе связи, ни о ее непосредственном характере. Очень часто связь опосредствована, она маскирует развитие совсем других психических процессов. Так, наличие высокой и достоверной связи между показателями запоминания и внимания никоим образом не указывает на характер опосредствующего ее звена. Им может быть и более высокий уровень организации всякой деятельности, и опосредствование одинаковыми орудиями или знаками, и возникновение функции контроля при выполнении предложенных задач. Количественное увеличение показателей, получаемых при выполнении какого-либо задания, может определяться не ростом исследуемой функции, а ее включением в новую функционально динамическую систему.

Факторный анализ, то есть выяснение основополагающих общих факторов, лежащих в основе решения тестов, входящих в данную батарею, направлен на отбор тех из них, в которых наиболее ярко проявляется фактор, толкуемый в конце концов как показатель генетической предопределенности. После таких процедур тест объявляется объективной мерой, которая может быть использована в самых различных целях. Между тем применение тестов в целях селекции и т. п. лежит не в их природе, а в способе и задачах их использования. К сожалению, представление о тестах как орудии селекции еще бытует. Правда, сторонников подобных взглядов становится все меньше, и даже среди зарубежных специалистов все еще нередко раздаются предостерегающие и критические замечания в адрес бездумного использования тестовых систем.

Мне представляется, что основной недостаток большинства тестовых систем — их построение вне какой бы то ни было психологической теории о природе психических процессов, об их структуре, а главное, вне всякой теории психического развития в целом. Мне известны только две системы тестов, основанные на определенных теоретических представлениях о сущности изучаемых ими психологических процессов.

Это, во-первых, система тестов Ж. Пиаже и его сотрудников на интеллектуальное развитие, подходящая к интеллекту как уравновешиванию процессов ассимиляции и аккомодации. Можно спорить с таким пониманием, но нельзя не соглашаться, что в тестах Пиаже заложено именно это представление и что порождению тестов спо-

собствовала та громадная работа, которая была проведена в его психологической школе. Все тесты, выражаясь языком специалистов, содержательно валидны, что доказано средствами не только статистико-математическими, но психологическими исследованиями интеллекта, его развития.

Во-вторых, это разнообразные тестовые испытания прожективного типа, построенные на основе разнообразных вариантов психоанализа и направленные на выявление глубинных тенденций личности. Все они в разных вариантах восходят к классическому ассоциативному эксперименту — истолкованию пятен Роршаха, апперцептивным тестам и т. п.

В связи с разрастанием техники конструирования тестовых систем и практики их применения возникла тенденция обособления «психодиагностики» в особую научно-практическую дисциплину, со своим предметом, теорией и методами. Мне представляется подобная тенденция построенной на ложных основаниях. Нет такой особой психологической теории, которая составляла бы основу обособленной области знаний и практики. Каждая область психологического знания — медицинская психология, возрастная детская психология, педагогическая психология, психология труда, дифференциальная психофизиология — имеет в качестве прикладной, но, конечно, не единственной диагностику.

Говоря условно, в основе отраслевых диагностик кроме общепсихологической теории должна лежать теория тех специфических процессов, которые составляют предмет данной области психологических знаний. Для медицинской психологии это — учение об основных нозологических единицах нервных и психических заболеваний, их природе, симптомах и течении. Задача психологической диагностики в том, что она должна помогать дифференциальному диагнозу различных заболеваний, распознаванию локальных поражений мозга, а иногда и выработке мер коррекции при функциональных и органических заболеваниях, смыкаясь с терапией. Схема и подбор диагностических методик диктуются нозологией заболевания, а методики не требуют стандартизации. Трудно представить себе стандарты и средние цифры, характеризующие какое-либо заболевание, например, эпилепсию или шизофрению. На первый план выступают качественные характеристики процесса.

В дифференциальной психофизиологии это теория основных свойств нервной системы, как они разработаны в школе Б. М. Теплова, или свойств темперамента в школе В. С. Мерлина.

В психологии труда диагностика носит свой особый ха-

рактер. Она опирается на психологический анализ различных профессий и их групп, на соотношение аффективно-стрессовых моментов с психомоторными и интеллектуальными. На этой основе и строятся диагностические схемы для профессиональной консультации и отбора, а иногда и для конструирования необходимых для овладения данной профессией тренажеров.

В детской возрастной психологии диагностика должна исходить прежде всего из теории психического развития в детстве, принципов выделения отдельных периодов развития, характеристики процессов развития, особенностей ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода.

В педагогической психологии диагностика имеет свои особые задачи и должна базироваться на теории учения и усвоения, на теории о соотношении обучения и развития, на объективном психологическом анализе системы понятий каждой учебной дисциплины и т. п.

Остановимся несколько подробнее на диагностике психического развития детей как части детской возрастной психологии, и на диагностике в области педагогической психологии. Так как эти две области знаний тесно переплетены, то мы будем одновременно рассматривать стоящие перед диагностикой в этих областях задачи и требования к построению методик.

Рассмотрим две главные задачи психолого-педагогической диагностики. Первая — контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в детских учреждениях, и коррекция развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, а также установление правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности. Вторая — сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения этой функции.

Совершенно естественно, что обе задачи могут решаться только при ориентации на соответствующий возрастной период, его психологические особенности. Всякая психолого-педагогическая диагностика должна быть прежде всего возрастной. Не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Основное требование для диагностики, имеющей целью контроль за процессами психического развития и его коррекцию, —

ориентация на формирование основной ведущей деятельности и на те новообразования, которые должны возникать при ее осуществлении.

Мы предъявляем к диагностическим тестам, предназначенным для контроля за ходом развития и коррекции, требование, чтобы они или моделировали учебную деятельность в целом, или служили экспериментальными и абстрактными моделями отдельных этапов той деятельности, которую осуществляет ученик на уроке. Элементы такого подхода мы нашли, например, в тестах школьной зрелости Й. Йирасека.

В нашей лаборатории предпринимаются попытки создания тестов, моделирующих учебную деятельность или познавательные процессы, характерные для выполнения различных учебных заданий. Я хочу указать на еще одну тенденцию, которую мы развиваем при конструировании диагностических методик в психолого-педагогических целях. Это — сближение процессов диагностики и формирования. Построенная нами диагностическая методика основывалась на поэтапном формировании умственных действий, разработанном П. Я. Гальпериным.

Перед ребенком ставится задача на обобщение, требующая ряда операций, входящих в состав мультипликативной классификации, которую он сам осуществить не может. Экспериментатор поэтапно формирует у ребенка это действие, доводя его до самостоятельного решения на уровне умственных действий. Диагностичным при этом оказывается не то, до какого уровня может быть доведен ребенок. Большинство детей удается довести до самого высокого уровня, уровня умственного действия, но диагностична сама динамика формирования, то, как ребенок переходит с одного уровня на другой, более высокий. Такая форма теста указывает не только уровень, на котором находится ребенок в настоящий момент, но, и это главное, «зону его ближайшего развития» и те корригирующие педагогические средства, которые следует применить, чтобы поднять данного ребенка на более высокий уровень. Проведенная на этой основе коррекция оказалась довольно эффективной.

Заключая свое сообщение, я хотел бы отметить, что в настоящее время не только появились попытки пересмотра традиционно сложившихся методик диагностики, но и наметились другие принципы построения иных диагностических систем, исходящих из совершенно новых оснований. Реализация этих принципов может помочь создать диагностические методики, указывающие на возможную коррекцию.

Некоторые вопросы диагностики психического развития детей*

...Начавшаяся интенсификация учебно-воспитательной работы, повышение ее качества во всех звеньях системы народного образования предъявляют повышенные требования к контролю за результатами обучения и воспитания. Контролю не только с точки зрения выполнения учебной программы, но и, что не менее важно, с точки зрения всестороннего развития детей и подростков.

Решение этих важных вопросов невозможно без разработки специальной диагностики, направленной на контроль за ходом их психологического развития. Однако необходимо иметь в виду, что, чем раньше будет начинаться подготовка к школьному обучению, тем у большего числа детей будут обнаруживаться недочеты, связанные с предшествующей историей развития. Следовательно, контроль за процессами развития должен быть особенно тщательным, для того чтобы исправление отклонений в развитии начиналось возможно раньше.

В современной диагностике наиболее разработаны разделы, касающиеся проблемы отбора детей с отклонениями в психическом развитии. Это связано с необходимостью обучения и воспитания их в специальных школах. В не меньшей мере сказанное относится и к проблемам дифференциальной диагностики различных психических и нервных заболеваний или, наконец, к решению специальных задач профотбора. Однако имеющиеся для этих целей системы не могут использоваться для контроля за процессами нормального развития, хотя успешно применяются для решения указанных специальных задач.

В отечественной детской психологии установлено, что каждый возрастной период характеризуется определенной социальной ситуацией развития, то есть специфичным от-

---

* *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

ношением ребенка к действительности, прежде всего к социальной действительности, активным взаимоотношением с определенными ее сторонами; ведущим типом деятельности, в котором осуществляется интенсивное овладение ребенком этими сторонами действительности; основными новообразованиями, возникающими на данной основе и характеризующими общую организацию сознания к концу каждого периода, приводящую к распаду социальной ситуации развития и возникновению нового типа деятельности.

При таком понимании процесса психического развития его диагностика должна строиться на совершенно иных принципах. Прежде всего, содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности, ее основных структурных компонентов и уровень сформированности и прогноз развития основных новообразований в умственном и мотивационном развитии. Точкой отсчета для определения развития в каждый данный момент выступает уровень, достигаемый к концу периода в оптимальных условиях обучения и воспитания. Таким образом, для каждого возрастного периода должна существовать особая по содержанию система диагностируемых сторон психического развития: одна — для дошкольного периода развития, другая — для младшего школьного возраста и, наконец, третья — для подросткового периода развития.

Так, для диагностики развития дошкольного возраста должен быть установлен уровень сформированности игровой деятельности — ее основных структурных компонентов (использование переноса значений с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения открытому правилу игры) и некоторых сторон психического развития (наглядно-образное мышление, общие познавательные мотивы, соотношение зрительного и смыслового поля, использование символических средств, развитие общих представлений)

Для младшего школьного возраста содержание диагностируемых сторон развития должно быть другим. В него следует включить диагностику уровней сформированности: учебной деятельности — ее основных структурных компонентов (выделенность учебных действий и степень их сформированности, — уровень развития действий конт-

роля и оценки) и основных новообразований (выделенность способов, общих для решения определенного типа задач, и их осознание, уровень развития умственного или внутреннего плана действий, непосредственно не накладываемых на внешние действия, уровень развития обобщений и понятий).

Для диагностики психического развития в переходные периоды (от дошкольного к школьному возрасту) в схему нужно включать данные как по новообразованию дошкольного возраста, так и по начальным формам деятельности следующего периода, а также о проявлении и уровня развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода. Для данного переходного периода это потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщений переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля.

Следует обратить внимание, что такая диагностика строится на основе не искусственно выделенных отдельных психических процессов или функций (восприятие, внимание, память), а определенных единиц деятельности. Это создает значительно большую конкретность диагностике, а главное — возможность намечать способы коррекционно-педагогической работы при обнаружении отставания тех или иных сторон развития.

Содержание диагностики в отдельные возрастные периоды опирается как на свое основание на фундаментальные теоретические и экспериментальные исследования по возрастной детской психологии. Например, учебная деятельность и ее ведущие компоненты были выделены в фундаментальных исследованиях, посвященных ее формированию в специально созданных экспериментальных условиях (В. В. Давыдов, В. В. Репкин и сотрудники). Очевидно, это содержание диагностики определяется степенью проникновения в процессы психического развития, характерной для настоящего момента развития детской психологии. В ходе более глубокого раскрытия процессов психического развития это содержание изменяется и уточняется.

Таким образом, уровень развития диагностических систем — зависимая переменная от уровня фундаментальных теоретических и экспериментальных исследований в области возрастной детской психологии, от теории развития психики в том или ином периоде, от теории переходов

от одного периода к другому. Одновременно практика диагностической работы, построенной на такой основе, будет обогащать теорию, указывать на неразработанность определенных ее вопросов. Теория психического развития и практика диагностики развития должны быть связаны друг с другом как звенья одной цепи.

Десятилетиями остающаяся неизменной практика диагностики, представленная в таких системах, как у А. Вине и Д. Векслера, свидетельствует об их отрыве от научных представлений о процессах психического развития детей. Из всех зарубежных систем диагностики с определенными представлениями о психическом развитии связаны только система диагностики, разработанная психологической школой Ж. Пиаже, и система прожективных методик, опирающаяся на психоаналитические теории в их различных вариациях. Эти системы динамичны, они изменяются по мере развития оснований, на которых построены.

Особо стоит вопрос о соотношении диагностики в собственном смысле слова со сравнительными исследованиями процесса психического развития при различном содержании и методах организации обучения, то есть при решении общей проблемы обучения и психического развития. Под диагностикой в собственном смысле слова следует понимать такую диагностику, в центре которой находится прежде всего отдельный ребенок — его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия. Сравнительно-диагностические исследования имеют другую задачу. В них критерии развития используются для выяснения эффективности новых содержаний обучения, организационных форм и методов. Эти исследования имеют также практическую направленность — выяснение оптимальных условий для развития детей — формирования ведущей деятельности и связанных с нею основных новообразований.

Несмотря на различие решаемых задач, оба эти типа исследований органически связаны друг с другом. Ни одно диагностическое средство не может быть принято на вооружение для целей диагностики в отношении отдельного ребенка, если оно не прошло проверки в сравнительном исследовании на массовом материале, если не доказана его дифференцирующая сила, его чувствительность к изменениям, связанным как с возрастным развитием (с переходом по ступеням обучения из класса в класс в школе или от

одной возрастной группы к другой в условиях детского сада), так и с условиями обучения и воспитания. Только такие методические средства диагностики, которые обладают достаточно достоверными коэффициентами различий, могут включаться в качестве конкретных методик для целей диагностики индивидуального развития.

Таким образом, сравнительные исследования — важный источник методических приемов диагностики индивидуального развития. Однако только те средства индивидуальной диагностики, которые прошли испытание в сравнительном исследовании, могут включаться в системы диагностики, направленной на выяснение отклонений в индивидуальном развитии. Взаимосвязи между этими двумя типами диагностической работы выступают в конкретной форме взаимоотношений между фундаментальными исследованиями и практической диагностикой. Несмотря на различие конкретных задач, между сравнительными исследованиями и работой над созданием диагностических систем существует глубокая органическая связь. Можно было бы привести много примеров плодотворности именно таких взаимоотношений, но мы не будем на них останавливаться. Укажем лишь, что, к сожалению, эти два типа работы иногда не связаны организационно, нескоординированы.

Одна из наиболее важных и специфических проблем диагностики, направленной на изучение особенностей развития отдельного ребенка, — прогноз дальнейшего развития. Собственно, без возможностей прогноза диагностика теряет свой основной смысл. В зарубежных системах диагностики эта проблема решалась однозначно: прогноз определяется наличным, достигнутым к данному моменту уровнем развития. Постулировалось положение, что наличный уровень однозначно определяет развитие на ближайший период.

В одной из работ по проблеме обучения и развития, проведенной школой Ж. Пиаже (Б. Инельдер, 1974), был сделан вывод, что только то обучение приводит к развитию, которое ориентируется на достигнутый ребенком к данному моменту уровень. Это положение, выдвинутое Ж. Пиаже, подвергалось критике в отечественной психологии Л. С. Выготским при разработке им теории обучения и развития. Он предложил новое решение этого вопроса, указывая, что определяющее значение для развития может

иметь то обучение, которое ориентируется не на уже завершенные циклы развития, а на те процессы, которые еще только начинают развиваться.

Л. С. Выготский подвергал критике существовавшие в его время методы диагностики, указывая, что они определяют уже достигнутый уровень психического развития, реализующийся в самовольном решении ребенком предлагаемых ему задач. Эта критика в значительной степени относится и к современным методикам диагностического исследования. Л. С. Выготским было выдвинуто положение о необходимости двухуровневой диагностики, то есть выявляющей уровень, как он называл, «актуального» развития и уровень «зоны ближайшего развития». Последний может быть определен как уровень возможных достижений ребенка в сотрудничестве со взрослым.

Это представление у Л. С. Выготского органически связано с его взглядами на основную закономерность возникновения и развития всех высших психических процессов: каждая психическая функция появляется в развитии дважды — первый раз как интерпсихическая и второй — как интрапсихическая. Именно с исследованием «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготский связывал возможности прогнозирования. Нам представляется это положение правильным. К сожалению, сам Л. С. Выготский не оставил достаточно разработанных методик исследования «зоны ближайшего развития». В этой области предстоит еще большая работа. Она нами только начата.

Как научить детей читать*

С вопросами первоначального обучения чтению мне пришлось непосредственно столкнуться в конце 1930-х гг. Будучи уже относительно зрелым психологом, учеником Л.С. Выготского, я на протяжении нескольких лет учительствовал в начальных классах. Я на практике убедился в трудностях первоначального обучения чтению и глубоких противоречиях между методикой и научными данными языкознания и психологии. Тогда же возникли идеи, которые смогли быть проведены только много лет спустя.

С 1954 г. началась моя экспериментальная работа по обучению чтению, сопровождавшаяся теоретическим анализом истории проблемы. В 1958-1959 гг. мною совместно с учительницей Мариной Александровной Поливановой в школе № 91 был проведен первый полный курс обучения чтению по новой системе. В 1961 г. был опубликован экспериментальный букварь и осуществлена его первоначальная проверка в школах Москвы и Калининской области. Полученные результаты оказались обнадеживающими. Появились энтузиасты нового метода обучения чтению: учителя школы № 11 г. Тулы, учителя школы № 17 г. Харькова. На основе дальнейших исследований был создан дополненный и исправленный вариант «Букваря» (1969 — 1971).

Работа над этим методом углубляется и расширяется. Л.Е. Журова дорабатывает его применительно к обучению детей дошкольного возраста; А.У. Вартанян с успехом распространяет новые принципы обучения на армянский язык и создает «Букварь»; М.Е. Охлопкова проводит большую работу на базе якутского языка и предлагает букварь, принятый в качестве стабильного, Л. Киви экспериментально исследует возможность положения новых принципов на эстонский язык. Много творческой инициативы и изобретательности проявили коллеги из Польши — в Люблинском университете усилиями М. Цацковской и Е. Меттера на основе наших принципов создан оригинальный польский словарь. Работают над экспериментальным букварем

* *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

Р. Шарова и Г. Недев в Болгарии... Под руководством Ш.А. Амонашвили проведены исследования применительно к обучению чтению на грузинском языке. Серьезную работу провели Л.Ю. Невуева и А.А. Зубченко в школе села Нудель Московской области. Группа энтузиастов-педагогов трудится над применением нового метода в г. Ижевске.

Наша задача — подвести теоретические итоги проделанной работы, сформулировать основные принципы, на которых построена новая система обучения чтению*.

Система письма и чтения

Основной принцип обучения чтению и письму определяется в значительной мере системой письма при логографической системе это «метод целых слов», при слоговой — «метод целых слогов», при звуко-буквенной — звуковой, или, вернее фонетический метод.

Переход к каждой новой системе письма изменяет психологический механизм чтения. Хотя чтение всегда процесс извлечения информации из текста, психологический механизм этого процесса существенным образом менялся. Возникали особые интеллектуальные действия, необходимые для воссоздания звуковой формы слова, и ослаблялось непосредственное запоминание звуковых значений по их графическим обозначениям. Роль непосредственных ассоциаций между графической формой слова или слога и их формой сводится к нулю.

Трудности раскрытия психологического механизма чтения при звуко-буквенной системе и формирования этого механизма приводили, да и сейчас еще приводят, к возврату на пути обучения способами, которые соответствовали логографическим и слоговым системам письма. До настоящего времени продолжаются попытки механического переноса «метода целых слов» и различных слоговых методов на звуко-буквенные системы. Это путь обхода

* В 1970-х гг. группа харьковских психологов и педагогов под руководством В.В. Репкина, опираясь на основные принципы обучения чтению, разработанные Д.Б. Элькониным, создали и проверили свой экспериментальный «Букварь», который в настоящее время используется в ряде школ нашей страны. В начале 1980-х гг. Д.Б. Эльконин с помощью Г.А. Цукерман и Е.А. Бугрименко создал «Букварь», предназначенный для обучения детей 6-летнего возраста, — сейчас он проходит проверку в нескольких школах. — *Примеч. ред.*

трудностей, а не их преодоления; путь, который влечет методику обучения чтению назад, а не продвигается вперед.

Звук и буква

При действиях со знаковыми системами самое важное — установление отношений между знаком и обозначаемой им действительностью. Со знакоми никаких предметных действий производить нельзя: их можно только читать, записывать. Знаковая запись — своеобразная краткая условно записанная инструкция, где указаны действительность, с которой надо действовать, последовательность и характер действий.

Всякая действительность — предметы, явления, их качества — имеет названия в форме слов, которые представляют собой звуковые сочетания, условно обозначающие предметы и явления. Эти названия употребляются и как названия знаков. Например, слово три — название определенного количества, и в то же время название цифры 3; словами до, ре, ми называют музыкальные звуки определенной высоты, и этими же словами называются нотные знаки, которыми записана мелодия.

Слова как знаки не имеют ничего общего с той действительностью, которую они обозначают. В разных языках слова, обозначающие одну и ту же действительность, по своей звуковой форме могут быть совершенно различными. Слова, произносимые устно, как и графические знаки (цифры, нотные знаки, буквы), не изображают действительность, а чисто условно ее обозначают.

В буквенной системе письма принято обозначать основные далее неразложимые звуковые элементы языка особыми значками — буквами. Буквы имеют свои названия. Например, в старославянском языке это были аз, буки, веди, глаголь и т.д.; в современном русском алфавите — а, бэ, вэ, гэ, и т.д.

Названия букв, в принципе, должны были бы служить и названиями обозначаемых ими звуков. Однако это не всегда так, потому что букв в большинстве алфавитов меньше, чем фонем. Своеобразные отношения между названиями звуков и букв и обозначаемой ими звуковой действительностью могут приводить к смешению и отождествлению звуков и букв. Именно это важнейший недостаток

многих методических систем обучения грамоте, в том числе и современных.

Л.Р. Зиндер пишет: «Длительный период учения в школе, усилия, затраченные на усвоение орфографии, пренебрежение звуковой стороной речи в школьных программах приводит к тому, что постепенно забывают о существовании звуков вообще. В самом деле, какой грамотный человек не отождествляет звуков с буквами? Кто выражается иначе, чем, скажем: «Он не выговаривает буквы р». А если вы захотите поправить и скажете: «Буквы не выговариваются, а пишутся, выговариваются звуки», — то вас сочтут за педанта и формалиста. «Буквы ведь отображают звуки, — скажут вам, — не все ли равно как выразиться?» Такое заблуждение тем более удивительно, что случаи расхождения между звуком и буквой (и подчас разительные случаи) встречаются на каждом шагу» (1948, с. 46).

Неразличение звуковой системы языка и буквенной системы письма, звуков и букв отрицательно сказывается на всем дальнейшем изучения языка — его грамматики, стилистики, поэтики. Причиной в первую очередь является смещение звуков и букв в методиках обучения. Даже наиболее современные буквари и методические руководства к ним не свободны от данного недостатка. Это и заставляет нас обратиться к рассмотрению соотношений между фонемной системой языка и буквенной системой письма вообще и в русском языке в особенности.

Однако прежде остановимся более детально на том, что же такое чтение.

Что же такое чтение?

Имея в виду начальное обучение, мы определяем чтение *как процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели*. В этом определении важно указание на то, что начинающий читать действует *со звуковой стороной языка* и что без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого.

Авторы одного экспериментального букваря дают другое определение чтения. Они считают, что чтение — такой вид речевой деятельности, который заключается в выявлении, активной переработке и осознании смысловой информации (В.Г. Городецкий и др., 1974).

Конечно, чтение — выявление информации, содержа-

щейся в тексте. Но не это его специфическая характеристика. Ведь слушание речи вообще, понимание рассказываемого... тоже есть «выявление, активная переработка и осознание смысловой информации», содержащейся в сообщении. Следовательно, особенность чтения состоит не в извлечении информации — этим оно сходно с другими формами сообщений, а в том, на какой основе происходит извлечение информации. А происходит оно прежде всего на основе воссоздания звуковой формы речи. Конечно, данный процесс постепенно из развернутого громкого чтения, проходя ряд этапов, превращается в свернутый и сокращенный процесс молчаливого и быстрого чтения, в котором как будто бы и следа воссоздания звуковой формы уж нет. Стоит, однако, даже хорошо читающему встретиться с трудным словом или трудным текстом вообще, как чтение немедленно приобретает свою развернутую форму — пусть не громкого, но шепотного чтения, то есть выступает его изначальная, первичная форма, воссоздание звуковой стороны слов и целых предложений.

Кроме того, определение чтения как выявления информации, будучи приложимым к чтению человека, овладевшего данным умением, не выделяет специфики чтения на разных этапах его становления. В этом определении не учитывается, что чисто техническая операция на уровне развитого, совершенного умения обязательно должна и может быть сформирована только как *самостоятельное сознательное действие*.

Перед каждым этапом обучения стоит особая задача. В начале обучения по букварю сознательная цель обучающегося, которую ставит учитель и для достижения чего он использует соответствующие приемы, — воссоздание звуковой формы слова. Понимание необходимо и важно, но оно выступает на начальном этапе скорее как способ контроля правильности совершенного действия, чем как основная задача: понял, — значит, верно прочел. Не случайно на первых страницах букварей стараются давать такие слова и формы предложений, для понимания которых не требуется особых усилий. Но вот задача достигнута — обучающийся свободно воссоздает звуковую форму слова, и тогда это действие превращается в «технику», точнее, в операцию для осуществления нового, сознательного действия осмысления предложения, в котором все зависит от умения установить синтаксические

отношения*. Теперь цель действия другая и действие чтения иное по своему предметному содержанию.

Конечно, в букваре, первой книге для обучения чтению, должен быть дан обильный и содержательный материал для чтения. Это верно, но при двух условиях. Во-первых, если правильна основная модель формирования действия по воссозданию звуковой формы слова, принятая в букваре, и, во-вторых, если детям непосредственно интересен сам процесс работы над словом, над языком. Невольно приходит на память судьба азбуки Л.Н. Толстого, не превзойденной по своей содержательности, но не нашедшей широкого применения прежде всего потому, что реализованный в ней метод формирования действия по воссозданию звуковой формы слова оказался мало эффективным.

Не случайно, между прочим, критерием для оценки успешности на этапе букварного обучения служит то, как производит ребенок воссоздание звуковой формы слова: читает по буквам, по слогам, целыми словами, сколько слов читает в минуту. Это все критерии сформированности чтения в начальный период обучения, критерии обязательные и необходимые, но недостаточные. В них недостает указаний на то, насколько научились дети ориентироваться в звуковой деятельности языка, которая является содержанием их действий при чтении. Данное обстоятельство чрезвычайно важно.

Еще недавно при обучении чтению ставилась чисто прагматическая задача, не связанная с дальнейшим освоением родного языка. Обучение грамоте, первоначальное обучение чтению и письму частью входит в учебный предмет, который называется «родной язык» (подчеркиваем — язык), и должно служить своеобразным введением в изучение языка. Это главная задача. Поэтому и книгу, по которой дети учатся читать, следует оценивать прежде всего исходя из того, какие знания о языке приобретают дети и развивается ли у них интерес к языку как особой и важной форме деятельности. Букварь и даже книги для чтения после букваря должны быть прежде всего книгами родного языка и раскрывать детям все его богатства и возможности. Хотя в современной школе начальное ознакомление с жиз-

* К сожалению, в современной методике обучения родному языку существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения

нью природы и общества проходит на уроках родного языка, необходимо четко различать уроки изучения языка и уроки с другим содержанием.

Мы столь подробно остановились на вопросе, что же такое чтение на начальном этапе обучения, ибо от этого зависит принципиальный подход к выбору методов обучения.

Итак, *чтение на начальном этапе формирования есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели.* Если принять современную терминологию, письмо можно назвать процессом кодирования устной речи путем перевода ее в графическую (буквенную) знаковую модель, а чтение — процессом кодирования, процессом перехода от графической (буквенной) модели к его первоначальной устной звуковой форме. Мы называем письменное слово моделью устного потому, что в нем графическими знаками обозначены не только отдельные звуковые значения (фонемы), но — а это не менее важно — и отношения между ними. Временная последовательность фонем смоделирована пространственным расположением знаков.

В нашем определении чтения в качестве предметного содержания действия читающего выделена материальная звуковая сторона языка. Не буквы или их названия выступают предметным содержанием действий читающего, а звуковая сторона языка — фонемы и их последовательность.

Собственно, чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели. Но если это говорение, то мы ничему новому не учим. Ведь говорить ребенок умеет уже в раннем детстве и к моменту, когда начинается обучение чтению и письму, устная речь проходит значительный путь развития. Дети к этому времени хорошо говорят и понимают обращенную к ним речь, умеют извлекать из нее необходимую информацию. Сказанное относится не только к житейской устной речи, но и к книжному языку (в том случае, если детям читают взрослые).

Однако, несмотря на то, что говорение и чтение есть формы устной речи, они совершенно различны по способу своего формирования. Ребенок учится говорить, ориентируясь на образцы речи взрослых. В процессе развития речи он проделывает громадную работу по ориентации в языке, по координации артикулярно-произносимых действий со слуховыми образами, получаемыми от взрослых в качестве образцов.

Принципиальное различие между говорением слов и их чтением заключается в том, что меняется характер управления работой артикулярно-произносительного аппарата. При обычной устной речи управление осуществляется как бы сверху, от мысли или от значения слова к его звуковой форме. Этот переход происходит автоматически. Он сложился с довольно большим трудом при овладении речью, но к моменту, когда начинается обучение чтению, действует с достаточным совершенством.

Процесс реализации мысли в речи сложен, и мы не будем останавливаться на всех его звеньях. Для нас важно только последнее артикулярно-произносительное звено, и оно управляется автоматически.

Если принять во внимание все сказанное, то процесс обучения чтению должен быть понят как *перестройка управления устной речью, превращение его из автоматического в произвольный, сознательно регулируемый процесс с последующей автоматизацией.*

Из истории методики первоначального обучения чтению

История методики со всей остротой поставила вопрос о необходимости знакомить детей с звуковой материей языка как основой обучения грамоте. Это единственный путь к тому, чтобы сделать при обучении чтению предметом действий ученика не буквы — знаки звуковых значений, а саму звуковую материю языка, собственно звуковые значения. Поставив со всей остротой данный вопрос, методика, к сожалению, не нашла способов действий самого ребенка со звуковой материей языка, посредством которых он может исследовать новую для него сферу действительности, ориентироваться в ее основных свойствах и отношениях. Путь здесь единственный — *не от букв к звуковым значениям, а от звуковых значений и их систем к буквам.* Необходимость именно такого пути определяется двумя обстоятельствами: во-первых, буква — обобщенный знак; во-вторых, в современных алфавитах буквы, как правило, имеют не одно, а несколько звуковых значений. (В русской письменности, например, большинство букв, обозначающих согласные, имеют два звуковых значения — твердых и мягких согласных.)

Проанализируем попытки формировать действия вос-

создания звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели. Поиски шли от показа ребенку материала, с которым надо действовать, и образца получаемого результата к показу материала и образца способа действий с ним.

Во всех буквослагательных методах ребенку предлагали материал (буквы и их названия) и показывали образец конечного действия: буки + аз = ба; бе + а = ба; б + а = ба. Ребенок сам должен был догадаться, сообразить, с каким звуковым материалом и какое действие ему следует произвести. Сокращение названий букв должно было помочь в первой догадке — с каким материалом производить действие. Для облегчения догадки о действии, которое надо осуществить, подбирались разные слоги.

Основные усилия методистов, боровшихся против буквослагательных методов, направлялись на то, чтобы сделать предметом действия ребенка при обучении чтению не буквы, а звуки. Дети склонны принимать звук за название буквы, в то время как в действительности буква и ее название служат для обозначения звука. Подобная тенденция у детей образуется в связи с тем, что при овладении речью они узнают: всякий предмет имеет свое название. Звук для детей, неправильно обученных чтению, не выступает еще объективным материальным предметом, а буква служит именно таким реальным предметом. Поэтому дети склонны заменять действительные отношения, существующие в языке между звуком и буквой, обратными и считать звук названием буквы. В основе трудностей, часто встречающихся в практике обучения грамоте (мук слияния), лежит тот простой факт, что дети конструируют звуковую форму слов не из звуков, а из названий букв.

Эта линия поисков привела к так называемым аналитико-синтетическим методам. Суть их заключается в том, что учащиеся под руководством педагога анализировали звуковой состав слова, а затем из полученных таким образом звуков синтезировали исходное слово. Метод письма — чтения или метод синтеза (то есть чтения) по свежим следам анализа, по существу, должен содержать своеобразную подсказку того, как из отдельных звуков получается целое слово. Конечно, здесь чтения в собственном смысле слова не происходило.

Дети, разложив слово на звуки и составив (или написав) затем это слово или слог из букв разрезной азбуки, заранее знали его и просто производили известное им сло-

во. Они сами должны были соотнести материал, который получили в результате анализа, со звуковым образом целого слова и догадаться, что те звуки, из которых состоит слово, каким-то образом соединены в последнем между собой.

Отличие этого метода от буквослагательного не так уж велико. Из слова выделяются элементы, которые затем сопрягаются так, чтобы снова получить искомый образец. Как дети переходят от выделенных элементов к образу целого, остается неясным.

Подобное обучение чтению сводилось в конце концов к показу элементов, из которых должен строиться звуковой образ слова, и образца конечного продукта и к всевозможным подсказкам, облегчающим ученику догадку, открытие механизма перехода от элементов к результату. Это приводило на практике к большой вариативности обучения чтению. Дети резко делились на «способных» и «неспособных», класс учился неравно, и в нем четко обозначались группы успевающих и неуспевающих. Все это крайне отрицательно сказывалось на дальнейшем обучении.

В подчеркивании некоторыми авторами момента догадки, своеобразного открытия, которое ученик делает «вдруг» и после чего дело идет быстро и без труда, — только часть истины. Она (истина) заключается в том, что воссоздание звуковой формы слова по его буквенной (графической) модели не происходит на основе простой ассоциации между буквами и их звуковыми значениями, а представляет собой сложное интеллектуальное действие. Это действие нельзя описать ни путем анализа уже готового, сокращенного и прошедшего длительный путь формирования чтения хорошо читающего человека, ни путем наблюдения за чтением начинающего. Его механизм объективно содержится в системе языка и структуре соответствующей письменности. Язык и письменность — орудия культуры, а чтение есть действие с этими орудиями. Естественно, что действие должно быть адекватным орудию, но оно может быть таким, только если ориентируется на функцию языка и на его свойства.

Фонема — звук — буква

Вопрос о том, какое значение имеет для методики обучения чтению различение звука и буквы, мы уже рассмот-

рели. Определяющее значение для выяснения механизма чтения имеет различие между фонемой и речевым звуком.

Тщательными исследованиями и сопоставлениями функций звуков, различных по своим физико-акустическим свойствам, установлено, что некоторые признаки звуков несут функцию различения слов, в то время как другие признаки такой функции не имеют. «...В живой речи, — писал Л.В. Щерба, — произносится значительно большее, чем мы это обыкновенно думаем, количество разнообразных звуков, которые в каждом данном языке объединяются в сравнительно небольшое число звуковых типов, способных дифференцировать слова и их формы, то есть служить целям человеческого общения. Эти звуковые типы и имеются в виду, когда говорят об отдельных звуках речи. Мы будем называть их фонемами»(1974, с. 132).

Что же обозначают буквы? Каковы их звуковые значения?

Ответ на этот вопрос был дан в 1920 г.: «Система практического письма должна графически отражать все фонемы данного языка — и только. Таково основное положение для создания практически применимых алфавитов» (Н.Ф. Яковлев, 1970, с. 128).

Представим себе такой алфавит, каждая буква которого обозначает одну определенную фонему. Как будет происходить воссоздание звуковой формы слова, если буква не указывает на тот оттенок фонемы, который возникает в каждом конкретном, единичном случае? Это возможно только на основе открытого Н.И. Жинкиным механизма упреждения. Так как наиболее общий случай представлен при чтении прямого слога, состоящего из согласной и следующей за ней гласной фонемы, то и наиболее общее правило чтения может быть выражено так: надо найти ближайшую букву, обозначающую гласную фонему, приготовиться произнести эту фонему и с этой позиции проговорить предшествующие ей согласные фонемы, обозначенные соответствующими буквами, и вслед за ними гласную фонему.

До сих пор считалось, что произнесению предшествует последовательное движение глаз по буквам и оно (произнесение) есть последовательное нанизывание одной фонемы на другую. Основную функцию глаза видели в том, чтобы различать одну букву от другой, ибо без этого невозможно чтение. Конечно, для того чтобы читать, надо уметь быстро отличать одну букву от другой, а тем самым уста-

навливать их фонемные значения. Однако функция глаза этим не исчерпывается. Она — еще и в том, чтобы находить буквы, обозначающие гласные фонемы, выделять их, останавливать на них внимание читающего, заставляя тем самым приготовиться к их произнесению, и лишь на фоне этой позиции произносить все предшествующие согласные фонемы. Подготовка необязательно должна касаться внешнего артикулярного аппарата; главное — подготовка глубокого аппарата глоточной трубки.

Так как произнесение всех предшествующих согласных фонем должно производиться с позиции следующей за ними гласной фонемы, мы назвали этот основной принцип позиционным принципом чтения. При обучении грамоте он требует: во-первых, формировать четкое различение всех гласных и согласных фонем; во-вторых, знакомить детей прежде всего со всеми гласными фонемами и их буквенными обозначениями; в-третьих, учить находить гласные фонемы в словах; в-четвертых, усваивать согласные фонемы в сочетания со всеми гласными. В методике должны быть найдены средства, при помощи которых формировались бы выделение гласных фонем и позиционность при чтении.

Выше мы предположили существование такого алфавита, в котором каждую фонему обозначает всегда одна и та же буква. Но таких алфавитов очень мало, большинство их построено более сложно, и это вносит некоторые трудности в механизм процесса чтения.

Рассмотрим только русский алфавит. В нем очень мало букв, имеющих всего одну функцию — единственно указывать определенное фонемное значение. Это особенность связана с тем, что в русском языке важную различительную функцию имеет твердость — мягкость согласных фонем, которая прямо не отражена в особых буквах алфавита. Буквы русского алфавита, обозначающие согласные фонемы, не имеют указания на мягкость или твердость этих фонем. Поэтому мы просто не знаем, каково фонемное значение большинства согласных букв, взятых в изолированном виде. Функцию обозначения твердости или мягкости согласных фонем в открытом слоге в русском письме несут буквы, обозначающие гласные фонемы. Если после буквы, обозначающей согласную фонему, стоят **а**, **о**, **у**, то данная согласная имеет твердую фонему, а если **я**, **е**, **ю**, то мягкую.

Так как твердые и мягкие согласные фонемы в русском

письме обозначаются одной и той же буквой, имеющей тем самым два различных фонемных значения, непосредственно определить их мягкость или твердость, как мы уже сказали, невозможно. Для этого в русском алфавите гласные фонемы обозначаются двумя буквами: **а — я, у — ю, э — е, о — ё, ы — и**. Каждая пара обозначает одну фонему: **а, у, э, о, и**.* Однако функция данных букв двойная — не только обозначать определенную фонему, но и указывать на твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы. Механизм управления чтением осложняется необходимостью определять твердость — мягкость согласных фонем, входящих в слог.

Особенности обозначения согласных фонем в русском письме требуют совсем другого действия, его можно описать так: «Видишь согласную букву — не произноси ее звукового значения, а смотри на следующую за ней букву, обозначающую гласный звук. Если это буквы **а, о, у, ы**, то согласная обозначает твердый согласныйй звук если это буквы **я, ю, е, и**, то согласная обозначает мягкий согласный звук». При определении фонемного значения согласной буквы в прямых слогах типа **ма—мя, му—мю** следует ориентироваться на следующую за согласной гласную букву; необходим ясно выраженный механизм упреждения.

Таким образом, управление воссозданием звуковой формы слова при чтении состоит из двух взаимосвязанных звеньев. В первом звене происходит ориентация на следующую согласную букву для определения фонемного значения согласной; во втором происходит ориентация на следующую за согласной фонемой гласную фонему с целью правильного произнесения позиционного оттенка предшествующей согласной фонемы. Оба этих звена представляют собой нерасторжимое единство, и в обоих звеньях имеет место упреждающая, забегающая вперед, предварительная ориентация.

Между движениями глаз, осуществляющими эту ориентацию, и работой произносительного аппарата существуют сложные отношения. Глаз все время производит движение вперед и назад, а произносительный аппарат вступает в действие (вернее, должен вступать в действие) только после того, как глаз произвел всю необходимую для ориентации работу. Нам только кажется, что глаз последо-

* Буквы **я, ю, е, ё**, кроме того, в определенных положениях обозначают слоги **йа, йу, йэ, йо**.

вательно движется от буквы к букве, а произносительный аппарат вслед за ним и совершенно синхронно нанизывает одну фонему на другюу. У хорошо читающего, натренированного человека вся предварительная ориентация в буквенном и фонемном составе слова уже свернута, сокращена и автоматизирована и поэтому процесс чтения производит впечатление одномоментного схватывания. Но он не дается в готовом виде с самого начала — таким его надо сформировать. При формировании главное, определяющее значение имеет ориентировочная часть действия.

Как мы уже показали, ориентировочная часть действия чтения как воссоздания звуковой формы слова в русском языке состоит из двух органически связанных между собой звеньев. Второе звено — всеобщее и обязательное для чтения на любом языке, письменность которого построена по фонемно-буквенному принципу.

Первое звено, важное в русском языке, может отсутствовать в языках, где каждой фонеме точно и однозначно соответствует буква. Но оно может быть сложнее там, где определение фонемного значения требует ориентации не наследующую, а на еще дальше отстоящие буквы, и не только на гласные, но и на согласные. Так, при чтении на английском языке значительно осложнен выбор значения гласных фонем. Вообще, в тех алфавитах, где отдельная буква может быть носителем нескольких фонемных значений и ее конкретное фонемное значение определяется следующими буквами разной степени удаленности, необходима различной сложности ориентация, описанная нами как первое звено.

Чтобы выяснить содержательный состав ориентировочной части действия по воссозданию звуковой формы слова на том или ином языке, безусловно, необходимо произвести: анализ фонемного состава языка и основных признаков фонем, благодаря которым осуществляется различение слов, и во-вторых, анализ соотношения фонемного строя языка с принятой в данном языке графической системой письма.

Общая ориентация в фонемном составе языка, различение в словах категорий фонем по их дифференциальным признакам — обязательные предпосылки обучения чтению. Без этого вообще нельзя сформировать ориентировочной части действия по воссозданию звуковой формы слова. Ведь для прочтения даже самого простого слова не-

обходимо уметь найти в нем в определенной последовательности все те ориентиры, которые содержатся в описанных нами звеньях. Формированию широкой ориентации в фонемном составе языка должен служить особый подготовительный этап — формирование действия фонемного анализа слов.

Этапы формирования действия чтения. Фонемный анализ слов

Вопрос о звуковом анализе и его месте в системе обучения чтению — один из старейших и, пожалуй, наиболее спорных. У К.Д. Ушинского внимание к звуковой стороне языка было связано с его основным принципом письма — чтения. Да, для письма последовательное слышание звуков слова необходимо. Но так ли уж необходимо умение анализировать звуковой состав слов для чтения.

В современной методике звуковой анализ понимается ограниченно, как слышание отдельных звуков в слогах, и используется для ознакомления с буквами. Как правило, слова разлагаются на слоги, а последние — на отдельные звуки. Из выделенных звуков внимание фиксируется на каком-нибудь одном. Этот звук дети учатся находить в начале и конце слова. После того как звуковое значение выделено, оно фиксируется соответствующей буквой. При таком подходе к звуковому анализу отдельный звук воспринимается изолированно от других, безотносительно к функции различения слов по их звуковой фонеме, а вся совокупность звуков данного языка выступает как состоящее из отдельных частей неупорядоченное множество. Необходимость упорядочивания звуковой системы языка возникает лишь при решении орфографических задач.

Описанный нами механизм воссоздания звуковой формы слова при чтении требует совсем других ориентаций и анализа в звуковой системе языка. Такой анализ, в отличие от принятого в традиционной методике мы назовем *фонемным анализом*. Под фонемным анализом мы понимаем: 1) выяснение порядка следования фонем в слове; 2) установление различительной функции фонемы; 3) выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Из сказанного следует, что фонемный анализ не служит исключительно практической цели — выделению фо-

немы и связыванию ее с буквой, а имеет более широкие задачи. Он должен дать ребенку ориентацию в звуковой системе языка, без которой нельзя сформировать действие воссоздания звуковой формы слова, то есть невозможно научить читать. Тем самым выделяется особый этап в обучении, в задачу которого входит введение ребенка в фонемную (звуковую) систему языка. Задача широко познавательная, и предварительный курс имеет значение не только для обучения чтению, но и для всего последующего изучения родного языка — усвоения грамматики, поэтического языка, синтаксиса. Обучение чтению лишь одна из веточек, исходящих из ориентации в фонемной системе языка, веточка важная, но не единственная.

На первый взгляд может показаться, что такая работа — излишняя. Ведь уже очень рано, в конце 1-го — начале 2-го года жизни, дети правильно воспринимают слова, отличающиеся друг от друга всего лишь одной фонемой. Даже очень маленький ребенок адекватно реагирует на слова **папа**, **баба**, хотя их фонетические различия минимальны. Однако это вовсе не означат, что ребенок уже отделил звуковую, материальную оболочку слов от их значения и выделяет в ней те фонематические различия, которые служат основой дифференциации слов. Если спросить у ребенка, еще не обучавшегося чтению, чем отличается слова **дом** и **дым**, он без размышления ответит: «Дом — это где живут, а дым из трубы идет». Для него эти слова различаются прежде всего значениями.

Фонемный анализ, в отличие от фонематического восприятия, предполагает отделение звуковой оболочки слова от значения, вычленение в ней далее неразложимых единиц и порядка их следования, сопоставление звуковых форм слов и выяснение их сходства и различия, соотнесение последнего в значениях слов и неодинаковым фонемным составом. Только на базе фонемного анализа может быть сформировано знание о фонемном составе языка, системе фонем и их основных противопоставлениях, которые характерны для данного языка.

Для того чтобы разработать систему обучения детей фонемному анализу, необходимо предварительно решить три вопроса.

Первый вопрос. Что должно быть объектом фонемного анализа? Здесь возможны три ответа: слово в целом как элементарная единица общения, структурно-морфемные

части слов как носителя возможных сообщений, артикуляторно-произносительные части слов — слоги.

Н.И. Жинкин (1955) указывает, что речевой звук дифференцируется только в системе слова. Лишь тогда из него могут быть выделены те постоянные признаки, которые свойственны ему, независимо от окружающих звуков и силовых позиций слова.

Таким образом, только в целых словах фонема может быть ясно вычленена на основе своей функции. Из этого следует, что фонемный анализ в своей исходной форме есть установление последовательности фонем в полном слове. Таково первое и основное определение фонемного анализа.

Второй вопрос. Посредством какого действия может быть осуществлен фонемный анализ, то есть установлена последовательность фонем в целом слове? Слово можно или написать, или произнести; никаких других действий с ним произвести нельзя. Письмо само требует предварительного фонемного анализа и для целей фонемного анализа не может быть использовано. Произносить слова ребенок умеет к началу обучения чтению, и его незачем этому учить. Однако при обычном произнесении слов, служащем целям общения, отдельные фонемы не выделяются. Поэтому произнесение слова необходимо преобразовать.

Мы предположили, что для этого надо последовательно произносить одно и то же слово, каждый раз интонационно выделяя очередной звук. Например, для анализа слова мама ребенок должен произнести его четыре раза. **Мама, мАма, маМа, мамА**. Такому произнесению слова — для установления его фонемного состава и порядка следования фонем — ребенок надо специально учить. При этом ребенок сталкивается с двоякими трудностями: он должен отвлечься от значения слова и начать действовать с его формальной стороной, со звуковой формой как звуковым комплексом и преодолеть естественное слоговое членение слова.

Первая трудность относительно просто преодолевается постановкой перед ребенком специальной познавательной задачи*. Чтобы справиться со второй, детям сначала предлагают произносить односложные слова из трех, а затем из четырех фонем (**кот, мак, нос, лес, слон, волк**). Лишь после того как освоено произнесение слова с интонационным

* Мы излагаем лишь принципиальную схему разработанной нами системы, не описывая отдельных методических приемов.

подчеркиванием очередного звука на таких односложных словах, можно переходить к анализу слов, состоящих из двух открытых слогов.

Освоение главного действия, на основе которого производится фонемный анализ слов, происходит у детей по-разному, в зависимости от возраста. Дети, поступающие в школу, относительно легко справляются с этим, а дошкольники — четырехлетки и пятилетки — с некоторыми трудностями. Л.Е. Журова (1974) разработала методику формирования данного действия и показала, что его можно развивать уже у 4-летних детей при условии, что оно введено в контекст игры. У детей 5 лет вполне возможно формировать и действие особого произношения для установления фонемного состава слова, и определение последовательных фонем в целом слове при решении собственно учебных задач.

Даже те дети, которые умеют выделить отдельный звук в слове, испытывают трудности при установлении порядка следования фонем. Ю.И. Фаусек на основе своего многолетнего опыта обучения грамоте маленьких детей отмечает: «Анализ чего-нибудь текущего невозможен, а потому речь должна материализоваться, то есть слово должно быть изображено графически» (1922, с. 65). Действительно, при фонемном анализе, производимом без материализации, дети или забывают, какое слово они анализируют, или какую фонему они уже выделили, или не знают, какую очередную фонему им надо выделить, или не видят, когда же заканчивается анализ, и не могут установить допускаемых ошибок. Казалось бы, этот третий поставленный нами вопрос можно решить просто, превратив фонемный анализ в письмо. Но такой путь ложен по двум основаниям: на первый план для ребенка выступит не обследование фонемного состава языка, а буквы в их соотношении с выделенными звуками и потребуется ознакомление детей с самого начала с большим количеством букв.

На первой стадии фонемного анализа самое важное — выделить порядок, последовательность фонем. Соответственно, необходима такая форма материализации, при которой моделировалась бы именно данная сторона фонемной структуры слов.

Мы предложили следующее. На картинке изображался предмет, слово — название которого должно быть проанализировано. Под картинкой клетками по числу фонем чер-

тилась графическая схема фонемного состава слова. Кроме картинки с графической схемой фонемного состава слова ребенок получал несколько одноцветных фишек или картонных квадратиков. Выделяя на основе интонационно подчеркнутого проговаривания фонему за фонемой, ребенок фиксировал каждую фонему, ставя фишку в очередную клетку и последовательно заполняя фишками всю схему. Полученная пространственная модель отображала отдаленные друг от друга фонема безразлично к их конкретному звучанию и их ряд, последовательность. Действия ребенка с графической схемой и фишками служили средствами фиксации каждой выделенной фонемы и контроля за правильностью полученного результата. Если ребенок заполнил не все клетки, то совершенно очевидно, что он выделил не все фонемы.

На следующей стадии фонемного анализа дети знакомились с различением гласных и согласных звуков и заполнили графическую схему фонемного состава не одинаковыми для всех фонем фишками, а разными по цвету или форме (например, гласные — красные фишки, согласные — черные). Необходимо особо подчеркнуть значение выделения гласных, которые должны обозначаться всегда определенным образом (красным цветом).

На этой стадии нужно сразу знакомить детей с ударением и учить выделять его в слове и обозначать. Ударение в русском языке несет смыслоразличительную функцию. От правильности ударения зависит адекватность воссоздания, звуковой формы слова, а следовательно, и понимание его значения. В русском языке есть совершенно одинаковые по своему фонемному составу слова, звуковая форма которых различается только местом ударения (замóк — зáмок, стрéлки — стрелкѝ и т. п.). Выделение ударения и его правильная постановка важны еще и потому, что именно ударение скрепляет слово в единое акустическое целое, позволяя преодолеть слоговое произнесение слова. Для чтения целыми словами это имеет особое значение. Мы обучали детей выделять ударение путем произнесения слова с последовательным ударением на всех гласных звуках. Например, дети учились произносить слово лиса с ударением на и — ли́са, а затем с ударением на а — лиcá — и устанавливали, при каком ударении слово звучит правильно. (Возможны и другие методические приемы.) Та-

ким образом, на второй стадии фонемного анализа слово представлялось как соотношение и чередование в различном порядке гласных и согласных фонем с обозначением ударения.

На третьей стадии дети знакомились с твердыми и мягкими фонемами — одним из основных фонематических противопоставлений, свойственных строю русского языка. Твердые и мягкие фонемы обозначались при этом фишками разного цвета: так происходила дифференциация согласных фонем. На этой же стадии вводилась и дифференциация звонких и глухих согласных. Звонкость и глухость обозначалась на тех же фишках специальным значком.

Фонемный анализ в своем формировании проходит следующие стадии: 1) интонационное выделение последовательности фонем и общий фонемный анализ слова, при котором создается модель последовательности фонем; 2) дифференциация гласных и согласных фонем и установление места ударения в слове, в результате чего появляется более конкретная модель фонемного состава слова, указывающая на наличие гласных и согласных фонем и их чередование; 3), дифференциация твердости — мягкости и звонкости — глухости согласных фонем и моделирование основных фонематических отношений в слове.

Путь формирования такого анализа идет от наиболее общих свойств фонемного состава слова ко все более конкретной и дифференцированной фонемной структуре. При формировании используются разнообразные приемы, развивающие фонематический слух. Таких приемов много, и они различны: сопоставление моделей фонемного устава слов между собой и установление их сходства и различия; придумывание по заданной модели слов, имеющих одинаковую фонемную структуру и т. п.

Фонемный анализ слов не заканчивается на умении детей составить модель слова с использованием графической схемы и фишек. Следующая ступень состоит в снятии графической схемы, затем фишек и в переходе от громкого проговаривания слова к шепотному, а потом и к действию, производимому в уме со звуковым образом слова. Лишь тогда, когда ребенок может произвести фонемный анализ слова в уме, определив последовательность фонем, дав их характеристику и указав их общее количество и место, можно считать формирование действия законченным, а общую ориентацию в фонемной системе языка созданной.

Тем самым возникла важнейшая предпосылка для формирования ориентировочной основы действия по воссозданию звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели.

Уже в конце этого этапа целесообразно познакомить детей с возможностью трансформации одного слова в другое при изменении гласных и согласных фонем. Главное внимание при этом следует обращать на трансформацию при изменении одной из гласных фонем, так как для механизма чтения особенно важна ориентация на гласные. Так, составив фонемную модель слова **дом**, учитель ставит задачу: «Какое слово получится, если вместо звука **о** будет звук **ы**; звук **а**?». Или: «Какое слово получится, если вместо звука **д** будет. звук **т**, или **к**, или **л**, или **с**?». Или: «Какое слово получится, если в слове **лук** вместо **у** будет **а**, или вместо **л** — твердого будет **л** мягкое?» и т. п. Подобные игры-упражнения формируют ориентацию на гласные фонемы и развивают чуткость к фонемному составу слов. Практика показывает, что игры-упражнения содействуют исправлению недостатков речи, обращая внимание детей на различительную функцию фонем.

Буквы, обозначающие гласные фонемы. Формирование ориентировочной основы чтения

Предшествующий этап, хотя мы и назвали его подготовительным, принципиально важен. Чем лучше освоят дети фонемный анализ слов и связанную с ним общую ориентировку в фонемной системе языка, тем правильнее и легче будет формироваться действие воссоздания звуковой формы слова. Поэтому не надо жалеть времени и усилий на фонемный анализ, насыщая занятия разнообразными упражнениями.

После того как дети научились производить фонемный анализ слов и ориентироваться в фонемном строе языка, можно переходить к ознакомлению с буквами, обозначающими фонемы. Главные задачи при этом: 1) познакомить детей с буквами как знаками фонем *не допуская смешения букв и фонем*; 2) сформировать необходимую для воссоздания звуковой формы слова опережающую ориентацию на гласные буквы и гласные фонемы.

Известно, что в русской графике буквы, обозначающие согласные фонемы, имеют двоякое значение — твердых и

мягких фонем. Конкретное фонемное значение согласных букв определяется и последующими гласными *буквами* (а не фонемами). Поэтому и буквы, обозначающие гласные фонемы, имеют двойную функцию: кроме собственно образа гласных фонем, они еще указывают мягкость или твердость предшествующих согласных фонем.

В принятой в настоящее время системе обучения сначала детям даются только гласные буквы, указывающие твердость предшествующих гласных. Совершенно очевидно, однако, что чтение твердых согласных в сочетании с гласными по механизму ориентации ничем не отличается от чтения мягких согласных в тех же сочетаниях. Все попытки как-то объяснить, почему сначала дети должны учиться читать только слова с твердыми согласными, а потом переходить к чтению слов с мягкими согласными, несостоятельны. Это просто традиция, связанная с давно устаревшими взглядами на звуковой состав языка и соотношения звуков и букв. В истории методов обучения только К. Д. Ушинский предлагал знакомить детей с самого начала со всеми гласными буквами.

В разработанной нами системе детей знакомят прежде всего со всеми гласными фонемами и их двойными буквенными обозначениями, указывающими на твердость или мягкость предшествующих согласных фонем. Буквы, обозначающие гласные фонемы, предлагаются сразу парами (а—я, у—ю, о—ё, и т. д.), то есть одновременно и как обозначающие соответствующие гласные фонемы, и как указывающие на твердость или мягкость предшествующих согласных.

Общая схема работы довольно проста. Например, для обозначения фонемы а детям предлагается ряд картинок, слова, названия которых содержат эту фонему в сочетании с твердыми и мягкими согласными фонемами (лампа — лягушка, луна — дыня). Под картинками помещены схемы фонемного состава слов. Дети проводят полный фонемный анализ и заполняют схемы фишками, соответствующими гласным фонемам и твердым и мягким согласным, а затем находят среди фишек, обозначающих гласные фонемы, ту, которая замещает фонему а, обозначающую соответствующую фонему, и объясняют, что она обозначает гласную фонему после твердых согласных. Дети находят букву а в разрезной азбуке и ставят ее вместо фишки. Очень важно, чтобы дети практически сняли фишку и вместо нее поста-

вили букву. Это действие фиксирует знаковую функцию буквы. Аналогичным образом проводится работа и с буквой **я**. Учитель указывает, что эта буква обозначает ту же фонему, но ставится после мягких согласных. После заполнения нескольких схем под руководством учителя дети проделывают такую работу самостоятельно.

По аналогичной схеме дети знакомятся с обозначением всех гласных фонем.

После того как дети научатся достаточно свободно оперировать обозначениями гласных фонем, можно переходить к следующему этапу, который мы для краткости назвали «словоизменением».* Суть этого этапа состоит в формировании у детей ориентации на гласные буквы и фонемы. Действие, которое надо научиться производить, заключается в получении нового слова или звукосочетания при замене только одной гласной буквы в слове.

Дети получают полоску из картона, на которой вертикально написаны все гласные буквы: **а, я, у, ю, э, е, о, ё, ы, и**, и рисунок предмета со схемой слова-названия. Они производят фонемный анализ слова и, найдя в схеме место гласной, ставят полоску так, чтобы гласная буква находилась в клеточке, соответствующей фонеме. Затем последовательно двигая полоску и тем самым заменяя одну гласную букву другой, дети «прочитывают» получающиеся при этом слова и указывают, что происходит с предшествующей согласной при замене гласной буквы. При получении бессмысленного звукосочетания дети указывают, что такого слова в нашем языке нет. В большинстве случаев ребят не смущают бессмысленные звукосочетания, и они превращают действие словоизменения в увлекательную игру.

Мы нашли такое слово, которое при изменении гласных букв образует довольно много новых слов. Это **мел**. Из него можно последовательно получить: **мал, мял, мул, мюл, мол, мёл, мыл, мил**.

При дальнейшей работе не обязательно давать картинку и готовую схему слова-названия. Учитель произносит слово, а дети сами ее чертят и, поставив на место, где должна быть гласная фонема, соответствующую букву полоски, производят трансформацию одного слова в другое.

Трансформировать следует самые разные слова, находя

* Сюда входит как трансформация одного слова в другое, так и получение разных форм одного и того же слова, то есть собственно словоизменение.

такие, которые при замене одной гласной буквы давали бы возможно большее количество новых слов (стол, стул, стал; лук, люк, лак). Словоизменение можно производить почти с любым словом, заменяя гласную, стоящую не только в середине слова, но и в конце (мама, маме, маму, мамы). Во всех случаях необходимо обращать внимание на возможные изменения в ударении.

Практика нашей работы по этой системе, а также подробное исследование Л. Е. Журовой (1974), проведенное с дошкольниками, дают основания считать, что дети не испытывают никаких затруднений при трансформации и она оказывает важное влияние на последующее усвоение механизма чтения.

Ознакомление с буквами, обозначающими согласные фонемы. Формирование основного механизма чтения

Трансформация имеет решающее значение, так как именно при ее освоении формируется основной механизм чтения — упреждающая ориентация на гласную букву и фонему. Если дети легко справляются с этим действием, то можно приступать к ознакомлению с буквами, обозначающими согласные фонемы.

Этот процесс строится на тех же принципах. Детям предлагаются картинки и схемы слов-названий, содержащих согласную фонему. Они проводят фонемный анализ и заполняют схему фишками; затем ставят на соответствующие места в схему уже знакомые гласные буквы. Проделав это, дети определяют согласные фонемы, стоящие перед гласными, и учитель, подчеркивая, что твердые и мягкие фонемы обозначаются одной буквой, показывает им букву, обозначающую данную фонему, которую ученики помещают в схему. Таким образом, в каждом слове, под каждой картинкой дети получают слоги, состоящие из согласной и гласной букв, и прочитывают их на фоне целого слова. Конечно, это еще не чтение, так как детям известно слово, частью которого является составленный ими слог.

Для того чтобы окончательно сформировать механизм воссоздания звуковой формы слога и слова с упреждающей ориентацией на гласную букву и фонему, мы предлагаем работу со специальным пособием «окошечки».

Пособие представляет собой картонку с прорезанными

в ней четырьмя окошками, в которые вставляются полоски плотной бумаги с вертикально написанными гласными и согласными буквами; гласные изображены красным цветом, согласные черным. На одной полоске изображены все известные детям гласные буквы, а полоска с согласными буквами заполняется по мере знакомства с ними детей. Полоски вставляются в окошки в таком порядке: согласные — гласные — согласные — гласные. После показа согласной буквы дети ставят в первое окошечко изучаемую согласную, а во второе — полоску со всеми гласными и, двигая ее постепенно, образуют всевозможные слоги (**ма, мя, му, мю, мо, мё, мы, ми**). Каждый раз дети указывают, какую согласную фонему обозначает буква. Во избежание заучивания учащиеся проделывают эту работу несколько раз, но в ином, указанном учителем порядке.

Наконец, вставляются еще две полоски, и дети работают с первым целым словом. Поставив в третью клетку еще одну букву **м**, а в последнюю — полоску с гласными, дети получают слово **мама**. Передвигая последнюю полоску, они изменяют конечную гласную и получают и прочитывают: **мама, маму, маме, мамы**.

Мы считаем целесообразным одновременное ознакомление с двумя согласными — звонкой и соответствующей ей глухой. По мере увеличения известных согласных становится разнообразнее работа с окошечками и шире круг читаемых слов. Дети переходят к чтению слов по букварю.

Главное действие, на основе которого происходит воссоздание звуковой формы слова при упреждающей ориентации на гласную букву и фонему, — преобразование слов путем изменения гласных. Именно изменение гласных букв приводит к такой ориентации.

После ознакомления с 4 — 5 согласными буквами основной механизм чтения слов, состоящих из открытых слогов, практически уже готов. Мы пробовали давать детям читать слова, в которых были не знакомые им согласные буквы, разрешая спрашивать об их фонемном значении. Дети легко справлялись с чтением новых слов. Таким образом, в дальнейшем дело заключается лишь в ознакомлении с новыми согласными. Конечно, дети затрудняются при чтении слов, в которых встречаются стечения согласных, но эти трудности легко преодолеваются при условии обязательной ориентации на ближайшую гласную букву и фонему и применении действия трансформации (**стол, стул, стал, стыл**).

Подчеркнем, что именно преобразование слов путем замены гласных букв, а затем и согласных является действием, на основе которого формируется главный механизм чтения.

Работа с окошечками, как уже говорилось, не должна носить характера заучивания. Увлечение образованием и чтением изолированных слогов приводит к разорванному, рубленому слоговому чтению, от которого бывает трудно избавиться. Дети должны читать неразделенные на слоги слова. Слог — естественная артикуляторная единица, и специальной работы над ним вовсе не требуется. Лучше всего знакомить со слогом в связи с необходимостью переноса слов из одной строки в другую при письме.

Главное — чтение полных слов с четкой постановкой ударения. Ударению, с которым дети знакомятся уже на этапе фонемного анализа, должно уделяться максимальное внимание и при чтении слов, образуемых посредством действия преобразования, и при чтении по букварю или любой детской книжке. Именно ударение создает единый звуковой образ слова, стягивает произносительные единицы в целое. Слово, читаемое или произносимое без четко выделенного ударения, распадается на отдельные слоги.

Психолого-лингвистический анализ процесса чтения позволил выяснить основной механизм, с помощью которого воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели. Центральный элемент этото механизма — упреждающая ориентация, состоящая из двух звеньев: а) ориентация на гласную букву в определении твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы и б) ориентация на гласную фонему, определяющая позиционный вариант предшествующей согласной фонемы. Первоначальное обучение чтению и должно прежде всего формировать такую ориентацию.

В соответствии с основной задачей система обучения состоит из трех взаимосвязанных этапов: первый (подготовительный) — формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка; второй — освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы; третий — освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения.

На каждом этапе отрабатывается определенное действие самого ребенка: на первом — последовательное интонационно подчеркнутое произнесение фонем, составляю-

щих целое слово; на втором — трансформация; на третьем этапе — преобразование буквенной модели слова в другую буквенную модель. Каждое действие отрабатывается так, что из развернутого оно постепенно превращается в сокращенное умственное действие.

Наша система оказалась применимой не только к русскому языку, но и к другим — польскому, эстонскому, якутскому, армянскому, грузинскому, болгарскому, фонематическая система которых и алфавиты построены иначе, чем в русском языке.

Практика и экспериментальные исследования показали эффективность разработанных принципов и системы обучения чтению. Во-первых, ускоряется освоение действия чтения. Так, применительно к якутскому языку сроки обучения сократились более чем вдвое. Во-вторых, дети стали хорошо ориентироваться в фонетической системе языка, у них развился фонетический слух, и они очень чутко начали относиться к звуковой форме слов. В-третьих, значительно облегчилось усвоение письма и орфографии, количество ошибок при письме снизилось. В-четвертых, у детей появился интерес к языку и его законам. Наконец, дети скорее и легче смогли перейти к слитному чтению. Кроме того, получены некоторые данные, свидетельствующие, что обучение по разработанной системе сказывается и на общем умственном развитии детей.

Теоретическое значение нашего исследования видится в том, что на конкретном материале впервые удалось создать действие ребенка по моделированию такой сложной стороны действительности, как строение звуковой формы слова; сделать возможным моделирование самим ребенком звукового строения слова на основе звуковой структуры. То, что благодаря построению моделей очень интенсифицируется овладение теми сторонами действительности, которые выражены и воссозданы в модели, заставляет нас задуматься: *не является ли моделирование ребенком определенных сторон действительности и законов их строения*, проводимое под руководством учителя, *общим принципом их усвоения*?

Это положение, естественно, нуждается в теоретической и экспериментальной проверке. Оно появилось в результате изучения иного вопроса, но своим возникновением оправдало данное конкретное исследование как исследование по психологии усвоения.

Л. С. Выготский сегодня*

Историческая преемственность в психологии, так же как и во всякой другой науке, заключается в преемственности проблем и способов их решения. Поэтому и при анализе творчества Л. С. Выготского основной задачей выступает определение той проблемы, которая составляла содержание его научной жизни.

Какую же проблему решал Выготский? Представляется, что такой проблемой была проблема сознания, но не в общей философской и методологической постановке, а в ее конкретном психологическом содержании. Выготский прекрасно знал философские марксистские определения сознания, но он не мог ими ограничиться. Он хотел прийти к ним изнутри самой психологии.

Исходный пункт исследования относится еще к 1925 г., к самому началу его психологических работ. Он сформулирован и в названии опубликованной Выготским статьи «Сознание как проблема поведения». В статье дается решение проблемы путем представления о сознании как «рефлексе рефлексов», то есть на языке современной Выготскому психологии. И хотя сама постановка проблемы находилась в противоречии с основной объяснительной схемой поведения «стимул — реакция», ее решение дается на языке этой схемы.

В конце длинного и трудного пути исследования Выготский, заканчивая последнюю главу своей книги «Мышление и речь», писал: «Наше исследование подводит нас вплотную к порогу другой, еще более обширной, еще более глубокой, еще более грандиозной проблемы, чем проблема мышления, — к проблеме сознания. — Если «язык так же древен, как сознание», если «язык и есть практическое, существующее для других людей, а следовательно, для меня самого, сознание»... то очевидно, что не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова. Действительные исследования на каждом шагу по-

* Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. — М., 1981.

казывают, что слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Слово и есть в сознании то, что, по выражению Фейербаха, абсолютно невозможно для одного человека и возможно для двух. Оно есть самое прямое выражение исторической природы человеческого сознания.

Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания». (1982, т. 2, с. 361).

Все исследование, которое вел Выготский, может с полным правом быть названо историей микроскопического, собственно психологического исследования генезиса, структуры и функции сознания. И свое представление о микроскопической структуре сознания Выготский называл учением о смысловом и системном его строении. Вместе с тем он считал, что проблема сознания не решена, а только поставлена, что сделанное им лишь веха на пути к еще более глубокому проникновению в эту проблему.

Перед нами — начальный и конечный пункты исследования: от представления о сознании как «рефлексе рефлексов» до учения о системном и смысловом строении сознания, в котором определяющее значение имеет, конечно же, его смысловое строение. Но это только начальный и конечный пункты, и какой путь проделан, определить по имеющимся точкам невозможно. Прямой линией эти две точки не сможет соединить ни один логик, ни один математик. Прослеживание этого пути важно не только для историка, но и для всякого, кто хочет понять суть теоретической концепции Выготского и выделить то новое, что он внес в науку. Прослеживание пути и сопереживание ему дает разъяснения некоторым вопросам, которые сам Выготский недостаточно осветил. Важно оно еще и потому, что, развивая свои идеи, проводя экспериментальные исследования, Выготский сделал ряд открытий, которые прямо не входят в его теорию сознания.

Научная биография Выготского еще не написана, дело это трудное и может быть выполнено усилиями целого коллектива. Я остановлюсь только на тех сторонах его биографии, которые представляются важными для разбираемой темы.

Первый большой цикл теоретических и экспериментальных исследований Выготского и его сотрудников был посвящен выяснению специфических особенностей чело-

веческой психики и направлен против биологизаторских тенденций в ее понимании, господствовавших в зарубежной психологии.

Ошибочность традиционных взглядов на природу психического Выготский видел «в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их, как натуральных. процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, короче — в неправильном понимании природы изучаемых явлений» (1983, т. 3, с. 7). Задачей первого цикла работ была экспериментальная критика этих воззрений и доказательство историчности возникновения и социальной природы человеческой психики.

Итоги были подведены Выготским в работе «Орудие и знак в развитии ребенка» (1984, т. 6). Интересно отметить, что в этой работе он описывает проведенные с детьми опыты, по так называемому практическому интеллекту, направленные на доказательство принципиального различия в решении элементарных орудийных задач детьми и высшими животными, в отличие от исследователей, считавших интеллект ребенка аналогичным интеллекту высших животных и даже называвших ранние периоды развития ребенка шимпанзеподобным возрастом (ср. концепцию К. Бюлера). Это принципиальное различие сводится, по Выготскому, к двум основным моментам: 1) в процесс решения уже очень рано включается слово: «Слова, направленные на решение проблемы, относятся не только к объектам, принадлежащим внешнему миру, но и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения»; 2) «ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственна, но через другое лицо» (1984, т. 6, с. 24, с. 29).

В этой работе Выготский формулирует очень важное положение: «...эти функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной

психологической структурой, которую мы только что рассматривали на примере сложного акта употребления орудий. Детальный анализ структуры отдельных психических процессов, принимающих участие в описанном нами акте детского поведения, дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре» (там же, с. 38). Это принципиальное положение, высказанное Выготским, имеет большое значение еще и потому, что некоторые критики, не вдумываясь в дух его исследований, обвиняли его в противопоставлении натуральных и высших психических функций, дуализме в детерминации их развития.

Анализ проведенных работ был осуществлен Выготским в книге «История развития высших психических функций» (1983, т. 3)...

Прежде всего, Выготский конструирует новый метод исследования, я бы сказал — новую его стратегию, так как метод остается экспериментальным. Он сам назвал его *экспериментально-генетическим*. Указывая на то, что ни один психологический процесс не может быть исследован тогда, когда он уже сложился и когда весь путь его происхождения уже снят в нем как в продукте, Выготский считает необходимым перейти к исследованию самого механизма становления процессов, понять путь их возникновения и развития. Положение о необходимости исследовать психологические процессы не в готовом виде, а генетически звучит актуально и в наше время.

Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного — в специально созданных условиях — восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того нового, что возникает в психике человека. Выготский неоднократно подчеркивал, что данный метод может дать только схемы процесса и нужна дополнительная работа по выяснению того, что в реальной жизни заменяет эти схемы или соответствует им.

Конечно, применение метода требует четко формулируемой гипотезы — предварительного представления о происхождении и развитии процесса. Суть гипотезы Выготского заключается в том, что все высшие психические процессы есть процессы, опосредованные особыми знаками, возникающими в ходе исторического развития. Принципиальное отличие этих знаков от орудий, изготовляемых человеком для покорения природы, заключается в

том, что орудие направлено человеком вовне, в то время как знак направлен им на самого себя, на организацию собственной психической деятельности. «Каждой определенной ступени в овладении силами природы, — писал Выготский, — необходимо соответствует определенная ступень в овладении поведением, в подчинении психических процессов власти человека. Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу» (1983, т. 3, с. 80). Большая часть исследований этого периода и была посвящена изучению опосредований различного рода и в различных процессах.

Выготский не перестает подчеркивать, что процесс опосредования — социальный процесс. Во-первых, по поводу самих знаков замечает: «для нас сказать о процессе «внешний» — значит сказать «социальный» (там же, с. 145). Далее он формулирует общий закон формирования высших психических функций: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (там же).

Во-вторых, Выготский четко определяет свою позицию в исследовании процесса опосредования. (Это необходимо подчеркнуть, поскольку Выготского часто обвиняли в том, что в своей теории интериоризации он повторяет некоторые положения французской социологической школы и связанных с нею психологов.) «Прежде, — писал он, — из индивидуального поведения психологи пытались вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива. Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т. д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей (а также детей и взрослых, добавил бы я — Д. Э.), затем становятся психическими функциями личности» (там же, с. 146 — 147).

На это положение следует обратить особое внимание, так как в нем заложены основы новой *неклассической* пси-

хологии. Для классической психологии, включая самые передовые ее направления, все психические процессы уже заданы и социальные отношения выступают лишь как факторы психического развития. Для Выготского психические функции даны в форме социальных отношений, которые выступают источником возникновения и развития самих этих функций у человека. Данное положение представляется принципиально важным — в нем содержится *неклассический подход к сознанию*.

В исследованиях было немало внутренних противоречий. Укажем только на два из них. Первое — представление о двух группах явлений, которые входят в понятие высших психических функций. «Это, во-первых, — писал Выготский, — процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не ограниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» (там же, с. 24). Противоречие это нашло разрешение в проблеме обучения и развития, которая разрабатывалась Выготским на следующем этапе исследований.

Второе противоречие — представление о знаке без его отношения к обозначаемому, то есть без значения. Влияние знака на поведение выглядит какой-то мистикой. Хотя, например, при анализе процесса овладения ребенком собственным жестом Выготский указывает, что жест должен быть наполнен значением. Но в целом в его ранних работах проблема знака и значения еще не была представлена во всей своей полноте. Видимо, когда они оформлялись, еще не было завершено экспериментальное исследование по искусственному формированию понятий. Разрешение второго противоречия намечено в работе «Педология подростка» (1984, т. 4) и завершено только при написании книги «Мышление и речь» (1982, т. 2).

И все же пафос экспериментального исследования образования понятий (в котором в качестве знака использовался бессмысленный набор звуков) заключается в следующем: в нем показано, что знак становится знаком только тогда, когда он насыщается значением. Именно здесь мы видим поворотный пункт на пути к решению основной про-

блемы. Толька через знак, имеющий значение, возможны социальные формы взаимодействия, которые лежат в основе самого возникновения сознания.

Логическим следствием этих работ стали исследования житейских и научных понятий. Сравнительный анализ их формирования выводил всю проблему развития значений слов (обобщений) в совершенно новую плоскость — анализ системы значений и их жизни в системе. В ходе именно этих исследований произошло коренное изменение в понимании самого значения слова. Теперь оно не рассматривалось как лексическое (словарное) значение, а определялось связями с другими значениями, и система научных понятий. есть только одна, хотя, может быть, и очень важная система. Как это ни странно, но такое новое понимание значения слова содержит в себе отрицание устойчивых значений.

Л. С. Выготский предпринимает экспериментальное исследование письменной речи в процессе овладения грамматикой. Процесс порождения письменного высказывания вывел Выготского на проблему внутренней речи. Письменная речь, указывал Выготский, не есть простой перевод устной речи в письменные знаки. Анализируя объективные условия протекания письменной речи, он определил особую ее организацию — иную мотивированность, большую произвольность, абстракцию от звуковой стороны и т. п. Но главное заключалось в том, что анализ письменной речи являлся как бы моделью порождения высказывания вообще.

Таким образом, работы этого периода представляют собой единый, связанный в один узел цикл. Исследование научных понятий показало: 1) значение живет только в системе и системой определяется; 2) возможность сгущения значений, их возможную различную глубину и широту; 3) внутреннюю структуру языкового сознания. (Последнее, как Вселенная, имеет свои солнца и свои планеты, свои галактики и свои законы притяжения и отталкивания систем и составляющих их единиц, свои расстояния между отдельными значениями и всю сложную систему спутников, окружающую каждый узел значений), Исследование письменной речи привело к изучению внутренней речи, к сожалению, не экспериментальному, а чисто теоретическому, к проблеме динамики движения по этой сетке значений. Вместе с тем оно дало основания говорить о том, что мысль не выливается в слова, а совершается в словах. Таким образом, эти работы охватывают исследование как структуры, так и динамики ее жизни.

Переход к изучению понятий существенно обогатил экспериментально-генетический метод. Это метод, имеющий дело не с элементами, а, как говорил Выготский, с единицами. Выготскому удалось найти единицу единства мышления и речи в значении слова, которое он экспериментально исследовал. К сожалению, подобный метод анализа не всем нам под силу, и есть очень мало работ, в которых удалось бы найти такие единицы.

Почти все исследования последнего цикла были органически связаны с постановкой и решением проблемы обучения и психического развития. Для постановки проблемы существовали как внешние условия, так и внутренняя необходимость, продиктованная логикой исследования. При решении проблемы Выготскому удалось снять то противоречие, которое существовало между овладением культурой и развитием высших психических функций. Он прямо указывает, например, что произвольность и осознанность психических функций возникают через усвоение научных понятий, их системы. Таким образом становится ясным, что обучение ведет за собой развитие и при этом имеет своим содержанием то культурное развитие, о котором говорил Выготский в ранних работах. Постановка и решение этой проблемы существенно углубляют наше представление об интерпсихическом как совместной деятельности ученика и учителя, имеющей определенное содержание — культуру и науку.

Очень часто приходится слышать вопрос о том, в какой области психологии работал Выготский. Некоторые считают, что он был детским психологом на том основании, что много работал с детьми. Да, он действительно работал с детьми. Но он разрабатывал при этом проблемы собственно генетической психологии, то есть решал коренные вопросы психологии в целом, ибо, как указывал еще И. М. Сеченов, психология не может быть ничем иным, как учением о происхождении психических процессов.

Трудно найти среди наших современников психолога с таким широким диапазоном исследовательских интересов, каков был у Л. С. Выготского. Он привлекал для разработки своих проблем материалы из самых разных областей: дефектологии, неврологии, психиатрии и т. д., у него были и экспериментальные работы в названных областях, но делал он это все, имея в виду решить общие вопросы психологии как науки, в целях построения новой, неклассической психологии.

Выдержки из научных дневников (1905—1983)

15.12.1965. Центральная проблема развития для Пиаже — это «децентрация», то есть та же проблема эгоцентризма, которая была им поставлена еще в самых ранних работах и лишь приобретшая новое содержание, новую систему доказательств.

Во-первых, это есть старая или во всяком случае для нас не новая проблема связанности действий сенсорным полем, или видимым полем, по теории Л.С. Выготского. Во-вторых, эта проблема перехода к действиям в смысловом поле.

Отсюда одна из важнейших проблем: «игра и децентрация». Взятие ребенком на себя роли взрослого есть реальная «децентрация». Это NB! Отсюда еще одна функция игры. И следовательно, игра не наиболее эгоцентрическая деятельность, а, наоборот, деятельность, преодолевающая эгоцентризм. Ее основное противоречие отмечал еще Л.С. Выготский: «вся во власти желаний», следовательно, максимально эгоцентрическая, но вместе с тем преодолевщая эти желания. Подстановка вместо одних желаний других — не своих.

Когда и как становится возможным отойти от предмета, от его функционального употребления — проблема не только интеллектуального, но и социального развития. Данные процессы едины. Единство социального и интеллектуального развития — в этом весь секрет.

Проблема аффекта и интеллекта, над которой работал Л.С. Выготский, не могла быть им правильно решена потому, что он видел в ней проблему «ребенок — предмет». А это только одна сторона.

Итак, для меня главное: игра — деятельность, в которой происходит «децентрация» личности, то есть изживание детского эгоцентризма.

Но почему, по данным Пиаже, «децентрация» наступает так поздно — только к концу дошкольного возраста? Значит, дело не только в игре — а в чем еще?

22.2.1966. содержание обучения должно выводить ребенка за пределы его непосредственного личного опыта, в сферу опыта человеческого и тем самым давать ребенку новую форму жизни в обществе — взаимодействие с обобщенными, общечеловеческими знаниями.

Может быть следовало бы для этого уже с 1 класса давать детям историю человеческих изобретений, историю культуры.

Как люди научились считать?

Какие раньше были цифры?

Давайте считать как древние египтяне.

Как люди раньше писали (из истории письма: иероглифы, пиктограммы и т.п.)?

История географических открытий.

История — археология.

Как люди все узнают? Но ни в коем случае не «робинзонада», не повторение, а просто введение детей в понимание того, что есть история знаний человеческих.

2.3.1966. В игре два центра, которые надо выпятить и от которых надо «танцевать»: 1) взрослый и оценка развития, но не в конкретной, а во всеобщей форме (и здесь развитие идет от общего к частному и дифференцированному); 2) общение детей друг с другом, их реальная связь — детское сообщество (к сожалению, по последнему вопросу очень мало материала).

Именно благодаря отождествлению себя со взрослым происходит отделение ребенка от взрослого и формирование личного сознания как социального. Развитие сознания индивидуально по форме, но социально по своему происхождению и содержанию.

25.4.1966. Очень важный вопрос о будущем периода ролевой игры — ведь если он когда-то возник, то он когда-нибудь может и исчезнуть.

Овладение не орудиями труда (которое невозможно в детстве даже более позднем,чем дошкольное), а «орудиями» культуры доступно очень рано. Все время есть тенденция снижения возраста начала обучения, например, чтению и письму.

Следовательно, возможно относительно раннее овладение «орудиями». Но это не меняет характер и содержание периода ролевой игры. Дело в том, что само по себе овладение «орудиями» не способно ввести, включить ребенка в систему социальных отношений, а это главное. игра не мо-

жет отмереть, хотя содержание этого периода будет включать овладение чтением, письмом и т.п.

14.5.1966. Социальные отношения между людьми впервые выделяются ребенком в игре. Ролевая игра есть деятельность, ориентированная на социальные отношения, существующие в мире взрослых. Она их моделирует, выделяет. В этом суть дела.

15.5.1966. При генетическом анализе ролевой игры необходимо указать, что те элементы, которые входят в игровую деятельность, лишь в очень ограниченной степени являются специфическими предпосылками игры. В известной степени они — предпосылки всех других видов деятельности — труда, учения и особенно «творческой» деятельности детей дошкольного возраста (рисования, слушания сказок и т.п.).

Символизация может возникать и до речи. Это верно! Однако подобные символы не индивидуальны, как считает Пиаже, — они даны в форме игрушек, которые становятся заместителями реальных предметов.

8.6.1966. Определение «Психика есть функция мозга» может быть трактуемо двояко. Если Пс-f (М), то независимой переменой выступает мозг, его развитие. Тогда его работа определяет психику. Но существует не математическое, а биологическое понятие функции в ее отношении к структуре. С общебиологической точки зрения, мозг и его структура определены функцией, для осуществления которой они возникли. Тогда история мозга — прежде всего история его функции, история психики.

Не от мозга к психике, а от психики к мозгу, к его строению.

В понимании связи эволюции мозга с психикой был прав Тейяр де Шарден. Тупики эволюционного развития, начиная по крайней мере с приматов (а я думаю и раньше), есть издержки эволюции, определяющиеся прежде всего тем, что требовалась ориентировка в соответствующих условиях, ergo функционирование психики не приводило к реконструкции мозга, то есть к морфологическим изменениям. Функция не порождала изменений в органе.

Но начиная с неолита наблюдается явный примат психического над вариациями соматических факторов.

На той стадии развития, на которой происходят уже не морфологические, а структурные изменения, и возникают

функциональные системы, психика оказывает свое влияние все больше и глубже.

3.9.1966. Почему социальные отношения открываются ребенку именно в игре, а не в практике его совместной деятельности со взрослым? Почему игра выступает ориентировочной деятельностью ребенка в социальных отношениях?...

Тезис о том, что познание происходит только в действии и через действие, — правильный и вместе с тем ограниченный. Если перенимать готовое действие, то вместе с ним формируются и готовая, сокращенная, а может быть, и деформированная ориентировочная его основа. А ведь в предмете ее всегда больше, чем в действии, — и даже многообразные действия не создают полного представления о предмете, полной ориентировочной основы. Это только основа практического действия с предметом.

А как быть со знанием о нем?

10.11.1966. Удар по ассоцианизму нанесли не структуралисты, а И.П. Павлов, одновременно подорвавший и утвердивший ассоцианизм. Утвердил тем, что временная связь равна ассоциации. Подорвал тем, что показал происхождение ассоциаций и установил зависимость внутренней динамики и истории их возникновения.

Законы высшей нервной деятельности есть законы деятельности «пустого» мозга, и вместе с тем они — копия способа выработки ассоциаций. Конечно, нервная система в целом и нервная клетка в отдельности обладают определенными особенностями — своей физиологией и химией, но формы деятельности и способы естественной выработки актов поведения у животных (а тем более у человека) созданы в ходе биологической эволюции таким образом, чтобы преодолевать, а не подчиняться этим особенностям.

9.1.1967. Главное — понять игру как взаимодействие реальной т идеальной форм и, следовательно, как особую форму усвоения. Идеальная форма — взрослый человек и наиболее общие отношения между людьми. А процесс усвоения происходит путем развертывания внешней деятельности ребенка.

Очень интересно выделить в игре основные элементы усвоения, это почти как в учебной деятельности. Образец — воспроизведение — контроль.

Этому надо посвятить особый параграф в своей книге. Конечно же, предварительно более глубоко продумав данный вопрос. Как бы не заинтеллектуализировать игру.

18.1.1967. закономерности формирования черт личности не есть закономерности развития личности. Это просто разные вещи.

2.2.1967. Главная задача, которая стоит у меня при разработке теории игры, связана с выяснением взаимоотношения игры и психического развития. Если верен тезис, что психологическое развитие происходит только в процессе усвоения, то что же представляет собой усвоение, происходящее в ролевой игре?

В чем различие этого усвоения, происходящего в процессе обучения? Что и как развивается в игре? Какие стороны личности? Ориентировка в каких явлениях действительности?

Здесь мы имеем два взаимосвязанных момента. Во-первых, самая структура игры подчинена правилу (см.: Л.С. Выготский. Правило, ставшее аффектом, — произвольность поведения). Во-вторых то, что Пиаже называл символическим мышлением, — вроде бы простое упражнение, которое становится все более и более широким по своему объему. Перенос значений облегчается тем, что эта деятельность, находящаяся вся во власти аффекта, вернее, во власти делать то, что «Я хочу». Вместе с тем перенос значений и связанное с ним сокращение действий облегчает выделение ориентиров социального поведения. Очень важно соотношение сокращения действий, связанных с ориентировкой на внешние свойства предметов, с выделением ориентировочной основы и, следовательно, с формированием ориентирующего образа.

Данное положение наиболее ярко в теоретическом плане может быть показано на примере игры, и оно очень важно для общей теории усвоения и развития.

Наконец, игра — это усвоение не форм человеческой деятельности, а содержание моральных норм. Здесь своей силой выступает воспроизведение образа действия или отождествление себя с другим. Однако главное, как и во всяком воспроизведении, — это контроль, который сначала находится в руках коллектива и лишь постепенно становится самоконтролем.

Опять к личности!

В каком соотношении все это находится?

1) Содержание роль социально-моральные соотношения.

2) Воспроизведение.

3) Контроль (внешний, переход во внутренний).

4) Техника воспроизведения сокращение действий перенос значения с одного предмета на другой.

5) Выделение ориентировочной основы действия, то есть образа; оно не возможно без сокращения и без символизации.

Может быть, при рассмотрении игры лучше всего можно поставить проблему аффекта и интеллекта, как ее разрабатывал Л.С. Выготский, и показать модель этого единства?

Подтекст всего этого: раскрытие природы процесса усвоения и его связи с развитием на примере игры, но с прицелом на обучение и развитие. То,что в игре происходит в отношении социальных отношений, то в школьном обучении происходит в отношении основ наук. Мотивация совместной деятельности перерастает в познавательную мотивацию. Но как?

28.3.1967. Необходимо рассмотреть то, что мы называем типом деятельности, но как предметную деятельность (ее предметом могут быть вещи или люди как вещи), а как форму отношений ребенка и общества.

Кстати, преодоление индивидуалистической и парной педагогики может произойти при выяснении взаимоотношения ребенка и общества. В этом суть дела.

В этом может заключаться и решение проблемы психического развития — развития личности в целом. Здесь мы имеем расширение системы взаимоотношения ребенка и общества:

1) ребенок и конкретный взрослый, их единство и нерасчлененность;

2) разрушение предметного фетишизма, выделение взрослого как образца — возникновение мира взрослых, взаимодействие с миром взрослых, которые выступают в форме взрослого вообще, отождествление со взрослым и воспроизведение его общественных функций, игра;

3) учение как форма отношений ребенка и общества, а не учителя, фетишизация учителя опасна, учитель — представитель общества, в первую очередь его науки и культуры;

4) другой человек как человек, коллектив как маленькое общество.

Понятие о ребенке и его будущем в обществе. В первобытном обществе все ясно: ребенок — будущий охотник или рыболов, скотовод или земледелец. Даже в феодальном обществе все ясно.

В нашем же обществе все не ясно. Где-то на определенном историческом этапе развития человечества возникает неясность в определении будущего для ребенка. Кого готовить? На первый план выступают некоторые общие черты ребенка — физические, интеллектуальные и прочие качества безотносительно к будущей его профессии. Проблема профориентации отодвигается на все более поздние сроки, что свидетельствует об удлинении детства. Увеличивается разрыв между ребенком и обществом. Даже при определенности будущего усложнение орудий труда не создаст условий для непосредственного овладения ими.

3.4.1967. Вчера написал небольшую статейку для нашей стенной газеты в ответ на статью К.М. Гуревича по поводу соотношения между психологией и физиологией.

Конечно, в заметке для стенной газеты мне не удалось сказать все, что я думаю по этому вопросу. Многое осталось невысказанным. Кое-что я оставил «про запас». Это кое-что относится главным образом к следующим теоретическим вопросам.

1. Предметная деятельность человека и психическая ее регуляция строятся, конечно, в соответствии с законами функционирования уже сложившегося мозга, но по законам формирования и функционирования ее самой. Ее структура, ее генезис объясняются только историей и никакой другой наукой объяснены быть не могут.

2. Во всякой области науки есть эти два аспекта — в соответствии с законами и по законам. Всякая наука стоит по крайней мере между двумя науками, изучающими две формы движения, и должна установить, в соответствии с какими законами функционирует изучаемый предмет и по каким законам он строится.

3. История возникновения отдельных областей мозга есть история предметных действий. Лобная кора возникла в результате развития той части предметной деятельности, которая называется в настоящее время ориентировочной.

Кора по своей структуре не может быть ничем иным, как отражением функционального строения предметных действий разных уровней.

4. Собственные законы функционирования коры мозга, его анатомически фиксированная структура создают лишь необходимые условия для осуществления предметных действий и их психической регуляции.

5. Умственная деятельность предмета — этого не пони-

мают некоторые физиологи, но что еще хуже — некоторые психологи или психофизиологи.

6. Современная кибернетика уже поняла, что счетно-решающие устройства не имеют в себе программ. В настоящее время имеется несколько систем построения перцептронов, которые могут быть осуществлены на одной и той же машине. Пусть перцептрон самообучается работать по определенной схеме, в нем появится определенная система. И теперь мы будем объяснять этой функциональной системой его работу? Но ведь это не верно. Счетно-решающее устройство действует, как его научили, хотя учили его в соответствии с его устройством.

7. Можно лишь сожалеть, что мы так мало знаем о мозге?

6.5.1967. Все больше я убеждаюсь в правильности своих предположений об историчности возникновения периодов детства. Главное, однако, в другом. Это уже ясно и может быть доказано разнообразными этнографическими материалами. Главно в том, что периоды ритмически сменяют друг друга и каждый из них имеет свое определенное содержание усвоения.

В одних периодах дети усваивают некоторое предметное содержание и действия с предметами — это раннее детство, младший школьный возраст и ранняя юность; в других периодах они усваивают социальные отношения, отнощения ребенка и общества через взрослых — это младенчество, дошкольный возраст, подростковый. В данной связи я обратил внимание на критические, или переходные, возрасты. Сначала я думал — и это шло от Л.С. Выготского, — что переходные периоды связаны с изменением отношения «ребенок — взрослый» и через него — с изменением социальной ситуации развития.

Обдумывая сейчас под новым углом зрения вопрос о возрастных периодах, я обнаружил, что кризисы 3 лет и 12-13 лет, с одной стороны, и кризисы 1 года, 7 лет и 16 лет, с другой, столь же различны по своему содержанию, сколь и новообразования стабильных возрастов, на почве которых они возникают.

Первые — кризисы отношений «ребенок — взрослый», вторые — кризисы личности,самосознания. Интересно отметить, что кризис 3 лет и 12-13 лет характеризуются одинаковыми симптомами. «Я — сам» — тенденция к самостоятельности, негативизм, упрямство, обесценивание и т.п. — имеются и там и здесь, но, конечно, при различии содер-

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСТВА

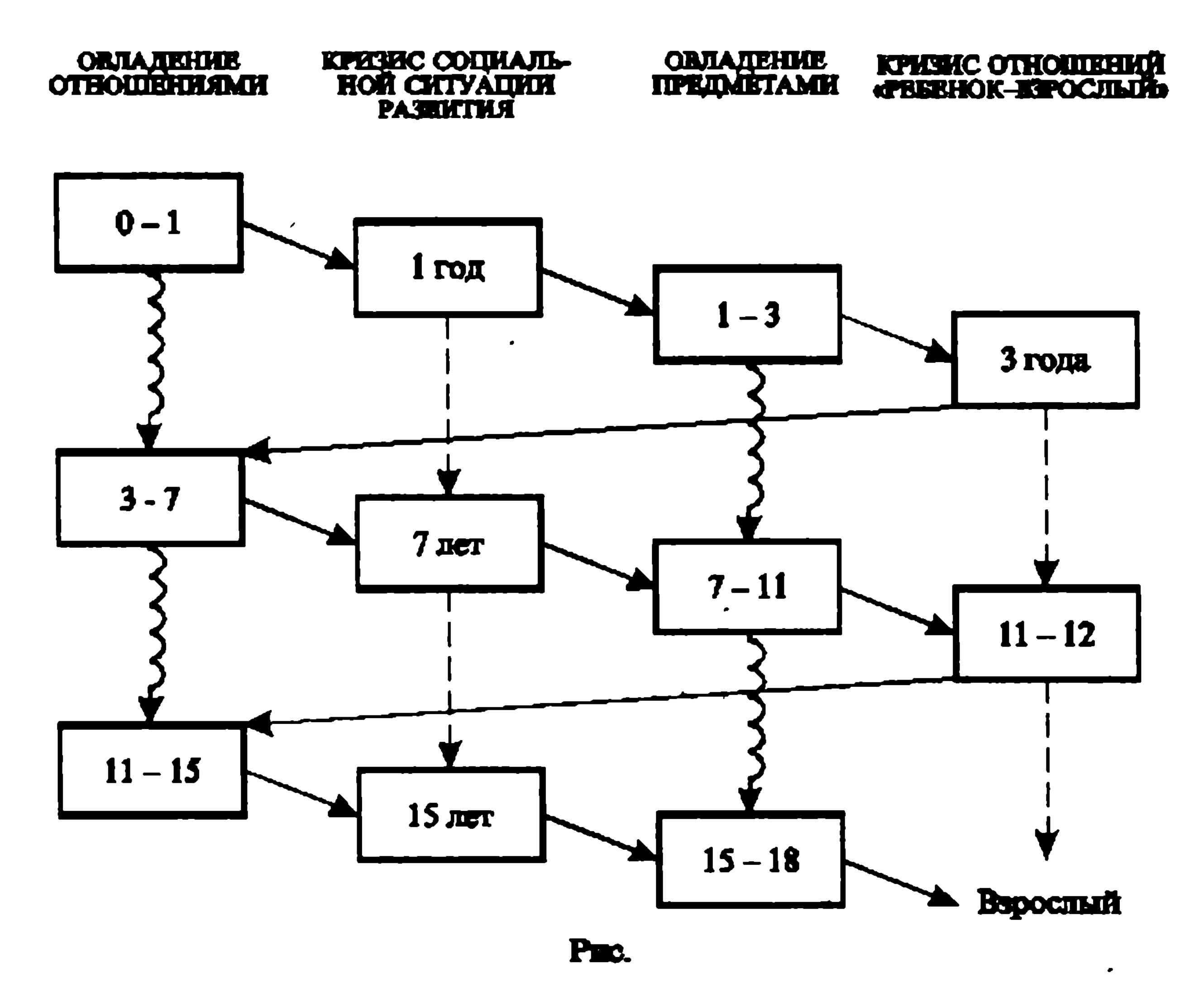


Рис.

жания (и там и здесь существуют как бы неудовлетворенность положением и конфликт).

Таким образом, возникает, своеобразная «периодическая система» возрастов, которая может быть выражена определенной схемой (см. рис.). Конечно,теперь надо искать фактические материалы, с помощью которых можно подтвердить эту гипотезу.

24.5.1967. Меня уже больше тридцати лет беспокоит мысль о движущих силах психического развития. Впервые я сформулировал данную мысль примерно в 1933 г. в форме «противоречия между типом деятельности и уровнем развития отдельных психических функций». Это было нечто вроде противоречия между уровнем развития производительных сил и производственных отношений в обществе.

Обо всем этом мне напомнило сейчас письмо Л.С. Выготского от 3 апреля 1933 г. (оно было получено, видимо, в ответ на мое письмо, которое затерялось). Лев Семенович писал: «3. О языке: а) главное — верно — речь, мышление

и деятельность; это центр всей проблемы и вся проблема по-новому. Это у тебя глубоко и верно. Верна и еще глубже мысль о противоречии психических функций и типа деятельности: богатейшая и плодотворнейшая мысль, ведущая к каузальному рассмотрению проблем педологии».

Главный пункт, конечно, — это предметное действие как единица социального взаимодействия. Оно содержит внутри себя противоречие. 1) Оно человечное, через него отношение к обществу и к природе человека. 2) Оно материальное, через него отношение к природе вещи.

Внутри ориентировочной основы действия есть свои противоречия: она — по образу и подобию, она — существенные свойства действительности.

Игра, учение и общение — вот те три кита, которые позволили выдвинуть гипотезу о периодичности-повторяемости процессов психического развития.

Противоречия все время одни и те же!

17.8.1967. Обдумывал проблему потребности в игре. Наверно, верна моя мысль, что в игре потребность формируется. До нее нет потребности быть взрослым, только в игре она и формируется как одна из важнейших социальных потребностей, которая входит в состав жизни.

В связи с этим возникла мысль, что замещение у К. Левина есть показатель не только напряжения потребности, но возможности ее динамики, изменения ее содержания, ее смысла.

Это очень важная мысль. Надо посмотреть, как сам К. Левин рассматривал замещающие действия. Какие способы удовлетворения потребности приводят к ее действительному удовлетворению, а какие изменяют ее. Это важно вообще, а не только для игры. Может быть, переход от нужды, от влечения также происходит только при отсрочке удовлетворения, которая и приводит к существованию нужды и способа удовлетворения в идеальной форме.

Тогда должны существовать ориентировочная деятельность вообще и идеальная форма, то есть осуществление ее в образах и с образами в отношении потребностей.

Распространение идей об ориентировочной деятельности и идей с ее специфической для человека идеальной формой на проблему потребностей и аффектов есть насущная и первейшая задача.

20.10.1967. Как бы мы высоко ни поднимали интеллектуальные возможности наших школяров — они остаются

школярами, и чем больше они ими остаются, тем лучше. Вот в чем парадокс!

Мы учим младших школьников умственным действиям и всевозможным конкретным знаниям. А может быть, это неверно в отношении младших школьников? Ведь тем самым мы не выходим за пределы ремесленной школы, а только рационализируем ее.

Развитие интеллекта — развитие операционально-технической стороны, и только. Но ведь главная задача не в этом, вернее, эта задача должна решаться внутри более широкой и более важной.

Развитие теоретического мышления возможно только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только тогда, когда возникнут такие задачи, а они могут появиться только в расширенном мире.

Главная задача — это вглубь и вширь раздвигать мир детей за пределы их непосредственно воспринимаемого мира.

31.10.1967. Что такое «психическое развитие»? Отрицательных определений сколько угодно. Это не только и не столько интеллектуальное, или, как его называют, умственное, развитие. Это не только и не столько так называемое развитие чисто познавательных процессов. Это не восприятие плюс память, плюс мышление, плюс воображение. Это не аффект плюс интеллект. Это не чистые, взятые сами по себе потребности и аффекты.

Из сказанного следует только одно следствие: главная задача состоит в том, чтобы найти далее неразложимую единицу психического развития.

В голову попутно пришла важная мысль в связи с проблемой «децентрации», которую ставит Пиаже и с которой он соотносит процессы интеллектуального развития.

«Децентрация» в отношении предметной действительности наступает после социальной «децентрации» (с этой точки зрения, соотношение реальных и ролевых отношений может быть показателем «децентрации»). Роль есть «децентрация», то есть возможность произвести ряд действий и отнестись к другому с точки зрения фиктивного «я»: с другой точки зрения, с другой позиции.

3.1.1968. Игра есть развернутая, внешняя ориентировочная (в собственном смысле этого слова) деятельность, предмет которой — содержание человеческих (социальных) отношений.

10.1.1968. В эти дни мысль вертелась вокруг одной за-

гадки. Как это может быть, чтобы ребенок, по данным Пиаже, находился на дооперациональной стадии в развитии своего интеллекта (не мог установить постоянства формы, величины, количества и т.д.; ориентировался только на чисто внешние признаки вещей и т.п.) и в то же время его ведущей деятельностью была бы игра, которая, как показано Л.С. Выготским, а потом и мною, состоит в ориентации ребенка в таких сложных явлениях, как человеческая деятельность и, главное, отношения между людьми. Ведь для дошкольника, если судить по игре, характерно расхождение видимого и смыслового поля и ориентация на смысловые отношения. Действия ребенка определяются не вещью, а ее смыслом. Как же это может быть? В чем здесь дело? Откуда это противоречие? Как оно рождается и как разрешается?

Что это — закономерное решение или просто «природа» подсказывает нам, что наше воспитание в дошкольном возрасте еще далеко не совершенно? А что происходит, если мы поднимем интеллектуальный уровень детей-дошкольников? Ведь они не перестанут играть! Они будут играть, только, может быть, на еще более высоком уровне? Видимо, нет. Они будут играть так же, как и играют, только одновременно с интенсивным развитием ориентировки в социальных отношениях будет происходить более интенсивное развитие ориентировки в вещах, и все равно указанное противоречие будет сохраняться. Оно будет сохраняться потому, что ориентировка в социальных отношениях — это новое, а вещи — это старое, только более глубокое.

18.1.1968. Писал тезисы «Проблемы периодизации детства» и, кажется, понял, почему происходит раздвоение единой орудийно-предметной деятельности: на овладение системой общественных задач и функций и на овладение самой орудийно-предметной деятельностью.

где-то такого раздвоения не существовало. Было младенчество — более длительное, чем сейчас, установление общения. Был единый процесс овладения ребенком орудийно-предметной деятельностью вместе с его включением в систему общественных отношений. Благодаря раннему включению ребенка в непосредственно производительный труд детство заканчивалось еще до полового и органического созревания. Дальше ребенок становился производителем.

Усложнение орудий труда — и невозможность раннего включения ребенка в непосредственный производитель-

ный труд. Возможность уменьшенных орудий. Выделение процесса овладения орудийно-предметной деятельностью. Возникновение учения в форме упражнений. Отсутствие принципиального различения орудий бытового и производительного труда.

Следующий период, приходящий на смену раннему детству. Единый период до полового созревания (примерно с 2 до 11-12 лет).

Орудия все усложняются. Происходит разделение бытового и производительного труда. Обучение владению орудиями производительного труда отодвигается еще дальше. Орудия бытового труда — появление ориентировки в системе общественных отношений и общественных производственных задач. Раннее детство, дошкольное детство и период ремесленного обучения. Продолжаются дифференциация и развитие.

Раннее детство — бытовой труд.

Дошкольное детство — игра — социальные отношения7

Школьное детство — ремесло — профессия.

Конец детства совпадает с половым созреванием. После него происходит включение детей в производительный труд взрослых. Овладение общественными отношениями и общественными задачами происходит внутри общественного производительного труда.

Мое представление о ходе развития ребенка позволяет снять ту постановку вопроса о факторах развития, которая бытовала в детской психологии столь длительное время.

Правильное решение: а) условия — рост и созревание организма; б) источники — среда, идеальные формы, то есть то, к чему развитие должно прийти в конце; в) форма — усвоение; г) движущие силы — противоречие между усвоением орудийно-предметной и общественной сторонами труда.

Такое разделение единого процесса возможно потому, что в труде и в его единице — трудовом акте даны в единстве цель, которая всегда есть общественная задача (общественная потребность), и орудийно-предметная сторона, материальные условия ее осуществления.

21.1.1968. До тех пор пока в обществе не существует разделение труда в любой форме (полового, технического и т.д.), до тех пор пока все члены общества выполняют одни и те же производственные функции, нет никакой общественной необходимости в ориентации в них. Нет необ-

ходимости в игре. Даже возрастное разделение труда не создает для этого предпосылок. Предпосылки возникают только с возникновением технического разделения труда. Вопрос: кем быть ребенку? Я опустил это — и здесь ошибка!

31.3.1968. У нас в детской психологии стало «модным» рассматривать вопросы формирования личности вне ведущей деятельности, главным образом в связи с проблемой отношений в коллективе. При этом исходят из положения Маркса о человеке как совокупности всех общественных отношений. При этом принимают во внимание частные (типа «позиции», «роли» и т.п.), а не общие отношения. Но частные моменты характеризуют индивидуальные и конкретные особенности личности, а не стадии ее формирования и развития. Индивидуальные особенности должны быть поняты на фоне данной стадии развития личности.

Раздумывая над учебной деятельностью, я пришел к заключению, что именно в ней формируются предпосылки для перехода к подростковому периоду развития. В самом деле, если верно, что учебная деятельность есть деятельность, в которой предметом является сам субъект, то есть сам обучающийся, то становление учебной деятельности не может быть ни чем иным, как только становлением каких-то сторон самосознания, самооценки — каких-то этапов «самовоспитания».

Поэтому гипотетически можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности должен прямо коррелировать с уровнем развития личности. То, что мы до сих пор не уловили этой закономерной связи, — наша ошибка, вернее — недосмотр. К.Д. Ушинский был прав, когда указывал, что начало учения связано с первым «причастием», то есть с уровнем развития «самосознания». Но именно эта предпосылка и развивается. Следовательно, в свете развиваемой мною теории периодичности и в самосознании должны быть две взаимосвязанные стороны: а) сознание «себя» — своих умений и т.п.; б) сознание «своего места» — системы отношений.

В каждом пункте развития происходит преимущественное развитие одной из сторон. В младшем школьном возрасте — стороны А, а в подростковом — стороны Б. Они закономерно сменяют друг друга и свидетельствуют о том, на что преимущественно направлена ориентировка ребенка.

1.4.1968. Я чувствую внутреннюю потребность выступить с обоснованием наших поисковых исследований, на-

правленных на выяснение вопроса: какой должна быть школа будущего? Куда мы движемся? Вернее, куда мы должны двигаться? В каком направлении? Здесь несколько проблем.

1. Содержание обучения — куда оно идет и как оно будет изменяться: а) гуманизация содержания, б) место естественно-математического содержания.

2. Технизация методов обучения. Главный тезис технизации — не только ускорение, но и формирование учебной деятельности.

3. Семья и школа — «воспитатель должен быть воспитан». Включение семьи в работу школы. Свободное время — не только отдых, но и собственное учение, а главное — дети, не только свои, но и вообще все дети.

4. Школа и труд. Включение детей в общественный труд взрослых. Сфера обслуживания и сфера производительного труда. Возрастание возможностей включения детей в производство. Труд взрослых по мере его автоматизации. Главное — общественный характер труда.

5. Школы-клубы — будущее. Это и есть решение вопроса о всестороннем развитии детей. Эстетическое воспитание, физическое воспитание и т.д. — клуб.

6. Проблема ступеней — проблема самоорганизации, самоуправления, проблема отношений ребенка со взрослыми.

Можно ли экспериментировать в этой сфере, можно ли строить уже сейчас школу будущего, можно ли создавать такие очаги и концентрировать вокруг них научные силы?

Однако все это должно быть дано на фоне тех изменений, которые будут происходить в нашем обществе в ближайшие 20-30 лет. Эпиграф: «Без взгляда в будущее нельзя понимать и строить настоящее». Этот фон должен быть отчетливо выяснен и описан.

Главный тезис: расширение поисковых исследований, ибо только они способны поставить по-новому ряд традиционных вопросов и оживить теоретические исследования. Это очень важно.

16.4.1968. Изучение динамики умственного развития имеет несколько взаимосвязанных аспектов. В чем основные задачи?

1. Определить достаточно объективно ход умственного развития детей в условиях сложившейся системы обучения.

2. Установить, в чем ход умственного развития запаздывает, по возможности необходимо указать на те стороны

обучения,которые определяют недостатки и преимущества развития.

3. Создать объективные методы, позволяющие достаточно непредвзято оценить преимущества и недостатки различных систем обучения и воспитания с возможно более точным диагнозом их различных сторон.

4. Основное принципиальное отличие нашего исследования видится в том, что его предмет — особенности не отдельного ребенка или даже целых популяций детей, а той педагогической системы, внутри которой они создаются.

5. Тем самым к методу диагностики предъявляются требования быть диагностичными по отношению к воспитательно-образовательной системе. Через изучение динамики умственного развития, его хода, его профиля — к проблемам повышения эффективности обучения и воспитания.

6. Такая задача ранее не стояла перед детской и педагогической психологией, и опыта в этой области нет.

7. Речь должна идти не просто об измерении и констатации status quo. Необходима нормативная мера. Каким должно быть и каково фактически умственное развитие? Следовательно, надо определить нормативы. А по отношении к чему их определять?

8. Главная задача заключается в том, что определить, развивается ли ребенок в соответствии с внутренним законом его развития. Внутренний закон заключается в возникновении новых задач на основе развившихся возможностей. Поэтому, может быть, исследование умственного развития — исследование умственных потребностей, или, иначе, познавательных (да и не только познавательных задач, которые встают перед тем или иным ребенком).

9. Поэтому важен метод корреляции между собственно умственным развитием (операциональным интеллектом) и системой задач (познавательных), которые могут быть поставлены перед ребенком. Может быть, здесь лежит разгадка проблемы интеллекта?

10. Возможности и ограничения применения математических методов.

Математика — конечно! Но это жернов, который выдает различные продукты, в зависимости от того, какой исходный материал он перемалывает. Математика — количественное определение качества. Главная задача — в оп-

ределении того качества, которое должно получить свою количественную определенность.

11. Различие функционально-генетических и возрастных исследований. Тест развития только тогда может считаться валидным, когда получены возрастные уровни его решения, когда они необходимы для функционально-генетического исследования.

12. Проблема критериев умственного развития и переход от функциональных исследований к исследованиям строения действий, их функциональной характеристики.

13. Теоретическая и экспериментальная разработки проблем динамики умственного развития, изменения его критериев. Предполагается, что критерии одни и те же, но этого не может быть. То, что существенно важно для развития на одном этапе, на другом не имеет значения. Не рост, а возникновение нового в развитии и его характеристика.

22.5.1968. В истории человеческой психики основное отношение «человек — природа». До настоящего времени у большинства психологов (особенно западных) для психического развития ребенка есть взаимодействие «ребенок — предмет». В этом и заключается ошибка. В действительности вся история психической жизни ребенка протекает внутри системы «ребенок — общество». Связи ребенка с предметами — связи с общественными предметами. Связи ребенка со взрослыми — связи с общественными взрослыми, то есть взрослыми как членами общества.

Точно так же, как человек потребляет и присваивает природу, ребенок присваивает общество. Это есть преодоление индивидуалистической психологии. Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции.

12.2.1969. Человек устроен несовершенно прежде всего потому, что овладение своими естественными орудиями — глазом, рукой и вплоть до мозга — происходит у него стихийно. У нас отсутствует достаточно тонкая афферентация — мы не чувствуем тонких движений глаза, слабых напряжений наших мышц и различий в пороговых значениях «степеней свободы» наших движений. Все они формируются внутри предметных действий, путем прилаживания или приспособления к насущным условиям и задачам.

Ориентация здесь чрезвычайно груба. Возникает задача формирования возможно более ранней ориентации дей-

ствий со стороны их внутренней регуляции. Мы тратим массу сил, так как не умеем регулировать напряжение. Задача в том, чтобы научить человека регулировать действия своих естественных орудий, и эта задача не менее важна, чем овладение искусственными орудиями. Путь здесь только один — вынесение ориентации вовне и постепенное ее вращение внутрь. Для вынесения вовне можно использовать электроиндикаторы в форме видимых кривых или другим способом. У физкультурников это уже делается — когда спортсмен сам имеет возможность следить за напряжением мышц при выполнении того или иного движения и за характером производимых движений. Вынести вовне движения своего взора, а потом и своей мысли — научиться следить за ней, направлять ее, регулировать ее. Вот поистине увлекательная задача.

Переход от ориентации во внешних условиях к ориентации во внутренних условиях совершаемых нами предметных действий. Я не боюсь этого слова — инструментальное самонаблюдение. Оно может раскрыть невиданные возможности.

25.2.1969. Представление, что умственное развитие на всем своем протяжении связано с обучением одинаковой связью, ложно и ограниченно. Нет раз и навсегда установленной связи. Она сама изменяется. Вот в чем суть дела. С этой новой точки зрения особенно важны переходы; в них совершается изменение, что необходимо доказать на конкретном материале.

2.3.1969. Обдумывая свой доклад для киевского симпозиума по проблемам обучения и развития в младшем школьном возрасте, я столкнулся с вопросом о существовании двух различных, но взаимосвязанных плоскостей умственного развития. Первая — переход от одних схем ориентации в действительности к другим. Это переходы, выражаясь языком Пиаже, от дооператорного уровня к уровню конкретных операций, а затем к уровню формальных операций. Вторая — функциональное развитие, заключающееся в переходе от опосредованного ориентирования) посредством внешних средств — мер, эталонов и т.п.) к непосредственной ориентации, к прямому усмотрению, то есть переходе к развитым умственным действиям по всем параметрам.

Обе плоскости взаимосвязаны, ибо до того, как произошло функциональное развитие, невозможен переход к

новым схемам. Почему? Да просто потому, что результат усмотрения при данной схеме становится сам предметом анализа при следующей.

Из этого следует ряд выводов: 1) умственное развитие не может быть удовлетворительно изображено на одной кривой — оно расчленено — в нем две различные линии; 2) и здесь есть различные стадии — критические точки перехода от одних схем к другим и переходы функционального развития; 3) соотношение обучения и развития различается в зависимости от периодов; 4) есть периоды, для которых ведущее — переход, и есть периоды, где ведущее — функциональное развитие.

В моей схеме периодизации расчленение не доведено до конца. Оказывается, что каждая линия имеет со своей стороны еще по две. Для умственного развития это уже ясно. А для социального развития еще нет. Это надо обдумать.

12.3.1969. В моей схеме периодизации много противоречий с фактами, но только на первый взгляд. У меня раннее детство относится к стадии нарастания операционально-технических возможностей. В то же время хорошо известно, что это период интенсивного развития речи, то есть основного средства общения, и, следовательно, можно думать, что здесь идет интенсивное развитие как раз социальной стороны личности. Однако это не так. Развитие речи только обслуживает уже сложившуюся форму отношений и выступает по функции как развитие средств, а не самого типа общения. В. Это подход со стороны не роста значения роста, а ее функции.

Все наоборот в дошкольном периоде. Во второй его стадии (да и в первой) очень интенсивно идет развитие средств познания (усвоений эталонов и мер). Но так как это усвоение исторических эталонов и мер, то оно по своей Функции как раз определяет интенсивную социализацию, новую социальную позицию, «децентрацию» (по Пиаже).

В начале подросткового возраста всякие «алгебры» и т.д. обслуживают формирование взрослости. Вот в чем их суть. Они важны не столько своим операционально-техническим содержанием, сколько тем, что это суть науки взрослых. Нет ли здесь путаницы?

14.3.1969. Почему такой интерес к подростку в наши дни? Этот интерес был всегда, но сейчас он возрос. К данному вопросу следует подходить исторически. Каждый

возрастной период должен быть рассмотрен не сам по себе, а в системе.

Изменяется функция подросткового периода. Недавно это был период, непосредственно готовивший к жизни. Всеобщее восьмилетнее обучение именно так ставило вопрос. Введение всеобщего обязательного десятилетнего образования меняет, и довольно радикально, функцию подросткового периода. Теперь он не последний, а предпоследний период детства. Момент социальной зрелости отодвигается. По мысли Л.С. Выготского, подростковый период — последний этап детства.

Почему у подростков возникает особая эмоциональность? Конечно, громадное значение имеет появляющееся «чувство» взрослости и его развитие. Но не только это. Дело в том, что происходит превращение ребенка из субъекта деятельности в личность, то есть коренным образом изменяется позиция по отношению ко всем стоящим перед подростком задачам. Он сам, а не только объективные условия, в которых дана задача, становится основным условием ее решения. Последнее особенно важно в отношении социальных задач общения, которое в данный период приобретает особенно большое значение.

Подростковый период не весь переходный или критический. Это стабильный возраст, лишь начинающийся с перелома и перехода, который только при определенных условиях носит характер кризиса. Следует, как указывал Л.С. Выготский, четко различать «негативную фазу» подросткового возраста от стабильного периода.

Почему же получается, что имеется видимость «трудности» всего периода? Это результат срднеарифметической срезовой стратегии исследований. К началу подросткового периода достаточно выражен индивидуальный вариант развития, и так как наступление перехода, появление чувств взрослости и т.д. распределены на протяжении всего периода, то и возникает такое ложное впечатление.

Акселерация физического развития (если она совпадает с одновременным отодвиганием процесса социальной зрелости) углубляет наблюдаемое противоречие. И здесь важна мысль Л.С. Выготского о расхождении трех точек.

18.3.1969. Я написал доклад для симпозиума по психологии подростков. Дался он мне с большим трудом. Долго не мог найти основной идеи доклада. Наконец, кажется, нашел такую общую идею, которую когда-то, как помню,

высказал П.Я. Гальперин. Она сводится к следующему: 1) личность есть психологическая характеристика субъекта, 2) сущность этой психологической характеристики субъекта заключается в ориентировке на самого себя как основное условие решения задачи.

Опираясь на эту идею, я сформулировал следующие мысли: 1) субъект имеет свою историю, 2) его история имеет такие ступени — ориентировка на объективные условия задачи, ориентировка на образцы, ориентировка не только на объективные условия и образцы действия и результата, но и (это главное) на самого себя, на свои качества (умения, знания и т.д.) как основное условие решения задачи, ориентировка на себя как на субъекта решения социальных задач.

Почему общение — ведущая деятельность? Какие задачи она решает? Она решает задачи построения отношений с другими людьми. Именно здесь происходит формирование личности, то есть субъекта, ориентирующегося при решении этих задач на себя (свои моральные качества). В другой деятельности подобное невозможно.

Учебная деятельность только поворачивает ребенка на себя, но в ней не может развиваться личность, потому что здесь выступают качества индивидуальности, а не социальные качества. И в этом суть дела!

Я изложил все в первом приближении — и уже сейчас вижу, что плохо. Чего я не сделал? Не выпятил социального содержания тех качеств субъекта, на которые необходима ориентировка при решении задач на построение взаимоотношений. Не определил, что морально-этические нормы — только образцы результатов, то есть образцы того, как должны быть построены взаимоотношения.

Еще одна, может быть, самая важная мысль — к концу подросткового возраста возникает или, вернее, совершается отрицание взрослости именно благодаря развитию ориентации на себя. Итог: я не взрослый. Отсюда поворот опять к новым задачам — открытие новых задач.

Одна из ошибок исследований самооценки видится в том, что анализируется самооценка качеств, не связанных с решением задач на взаимоотношения.

Важное следствие «поворота на себя» — эмоции как отражение именно себя как условия осуществления задачи. Отсюда значение эмоциональности в подростковом периоде.

19.4.1969. Сделал доклад на кафедре педагогической

психологии МГУ. По ходу изложения родились некоторые мысли.

Во-первых, есть две структуры отношений, которые все время меняются местами: 1) ребенок — предмет — взрослый, 2) ребенок — взрослый — предмет.

Во-вторых, предметное действие есть единица, в которой в нерасчлененном единстве представлены социальная и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними.

Предлагаемая мною схема периодизации психического развития есть действительное преодоление теории двух факторов (наследственности и среды), которые выступают теперь не как движущие силы (внешние по отношению к развитию), а как условия развития.

Я до сих пор ограниченно понимал учебную деятельность и ее роль в развитии ребенка. Конечно, верно, что она поворачивает ребенка на себя, а ее предмет — изменение самого субъекта.

Не менее, а может быть и более, важно то, что она сама развивается из деятельности, производимой вместе со взрослым при его помощи в деятельность самостоятельную. Ребенок в ходе обучения может осуществлять учебную деятельность самостоятельно, без помощи взрослого.

Отделение ребенка от взрослого очень похоже на то, которое наблюдается в конце раннего детства, и в этом, видимо, суть дела. Может быть, именно из двух данных линий содержания учебной деятельности, которыми являются изменения самого субъекта и отделение его от взрослого, и возникает основное новообразование) все сказанное очень важно).

Совершенно ясно, что и на протяжении раннего детства происходит то же самое, что и в младшем школьном возрасте.

Может быть, кризис 3 лет и кризис 11 лет следует назвать кризисами самостоятельности или эмансипации от взрослых? Это хорошо позитивностью в противовес негативности. Лучше, чем возраст упрямства. Очень важно!

А как назвать «1 год» и «7 лет»? Что это за кризисы?

He (Me) trotz alter!

Упрямство, негативизм и пр. — это только симптоматика. А как назвать кризис 7 лет? Что лежит за потерей непосредственности? Может быть, это малые кризисы?

30.4.1969. Перечитал некоторые работы Льва Семеновича в связи с волнующим меня вопросом о периодичности и периодизации.

Ясно, что аффект + интеллект = единство. Ясно, что эта межфункциональная связь изменчива. Ясно, что может быть аффект → интеллект, но может быть и интеллект → аффект.

Но в чем заключается изменение, остается неясным, и Лев Семенович лишь остановился у самого порога. Какие же еще могут быть соотношения между этими двумя сторонами сознания?

Ко мне это имеет ближайшее отношение. Да, периодичность. Да, удалось наметить сходство эпох и входящих в них периодов. Но ведь дошкольный возраст все же отличается от подросткового, хотя по функции они вроде были одинаковы. В чем же развитие?

В чем состоят изменения в отношениях между освоением социальных отношений и операционально-технической стороной при переходе к каждой новой эпохе?

21.7.1969. Всякое решение задачи предполагает ряд шагов, каждый из которых открывает возможности для следующих действий. Оно может быть представлено как дерево ветвящихся возможностей.

Здесь есть две стороны: 1) видеть, какие возможности открывает каждое новое действие и до какой глубины эти возможности могут быть прослежены; 2) ориентироваться на эти возможности с точки зрения достижения искомой цели. Видимо, перед нами два разных процесса. Второе невозможно без первого, но первое вполне возможно без второго.

4.8.1969. Главные вопросы, которые возникли в процессе обдумывания статьи о периодизации и периодичности: 1) Каковы названия для новообразования кризисов? 2) Каковы названия для новообразований стабильных возрастов? 3) Какова периодичность в развитии этих новообразований?

Ведь по моей гипотезе должно быть: кризис 3 лет (Я сам) = кризису 11 лет (чувство взрослости). Это хорошо. За этим — сравнение себя со взрослым на основе достижения в овладении операционально-технической стороной.

А кризисы 1 года, 7 и 15 лет? Что здесь одинакового? В конце предшествующих стабильных возрастов — новообразования (1 год — Я и взрослый, 7 лет — личное сознание, 15 лет — самосознание). Может быть это кризисы «расчленения». Как это ни парадоксально!

14.8.1969. Интересная мысль о том, что внутренний

план действий порождается из совместных действий с другим. Вернее, из передачи другому способа действия и привлечения другого к совместным действиям.

Как это ни парадоксально, дифференциация внешней и внутренней деятельности = социализация.

21.8.1969. Внутренний план действий — это только тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека = партнера или конкурента.

Как он поступит? И как я должен поступить, если он так... Что он в это время делает?

Это механизм, координирующий совместную деятельность, но не рядом, а в сотрудничестве при наличии общей цели. Кажется в этом суть дела!

4.1.1970. Возникли два соображения. Первое касается игры. Опыта В.А. Недоспасовой имеют принципиальное значение. Дело не только в том, что благодаря принятой системе обучения удается преодолеть «субъективную» позицию при решении задач на отношения. Вопрос гораздо шире. Ее опыты — модель преодоления «центрации» вообще. И в этом основная функция ролевой игры.

В игре ребенок учится смотреть на мир не своими глазами, а глазами другого человека. В опытах Мануйленко и др. проблема роли игры в развитии ставилась со стороны мотивации и произвольности. Но есть, как показывают опыты В.А. Недоспасовой, значительно более общее значение игры — практика изменения позиций. В этом суть дела!

Второе соображение связано с подростком. По данным Савонько, установка на самооценку преобладает уже у 55% третьеклассников. Если интерполировать, то у четвероклассников — уже 65%, то есть у большинства. Следовательно, и это очень важно, установка на самооценку есть не следствие перехода в подростковый возраст, а предпосылка. В частности, предпосылка возникновения чувства взрослости.

Возникновение установки на самооценку должно быть понято как результат учебной деятельности, ее личности аспект. Об этом я уже думал, но не было фактов. Теперь они есть.

23.1.1970. У меня возникла мысль, что, может быть, кризис 7 лет,который Лев Семенович описывал как потерю непосредственности, определяется «децентрацией», за которой стоит расчленение Я и НЕ Я. Ребенок научается смотреть на себя со стороны. А как он выглядит в глазах

других? В этом, видимо, суть того клина, который вбивается между мыслью и поступком. И симптом «горькой конфеты», и сдерживание себя, так называемые волевые моменты (они — не волевые).

Инстанция «стыдно». Что такое «мне стыдно»? Не выглядеть смешным? Лев Семенович пишет, что за этим — обобщение переживания; но здесь и микроскопические изменения, которые за ним лежат.

Но тогда проблема расщепления существенно важна в дошкольном и подростковом возрасте, а не в кризисе подросткового периода. Под ее знаком проходят как раз кризисы 7 и 15 лет, а в подростковом возрасте для нее есть все условия.

Может быть, это связано с тем, что дошкольный и подростковые периоды — возраста усвоения моральных норм.

Кризисы 3 и 11 лет: отождествление Я и НЕ Я.

Кризисы 7 и 15 лет: расщепление Я и НЕ Я.

Можно ли говорить о развитии сознания и самосознания? О первом как об отождествлении, о втором как о дифференциации.

31.1.1970. При рассмотрении вопроса о переходных периодах необходимо иметь в виду, что средние статистические данные стирают границы переходов, растягивают их и превращают весь период в переходный.

Критический характер переходов может быть выяснен только на основе индивидуальных кривых. Иначе многое не ясно, поскольку переходы возникают индивидуально в разное время. Так, если они протекают, например, на протяжении 2-3 лет по 30% каждый год, то все сглаживается. Это надо всегда иметь в виду при рассмотрении кривых развития любой функции и любого процесса.

29.3.1970. В начале обучения наблюдается противоречие между содержанием учебной деятельности и ее мотивацией. К школьному возрасту, по данным Л.И. Божович, появляется тенденция к серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Удовлетворение данной тенденции в наших условиях происходит в школе. Оказывается, это удовлетворение безразлично к содержанию учебной деятельности. Деятельность может быть любой.

Отсюда неминуем распад, так как общественная значимость и общественная оценка не могут ее поддерживать сколь угодно долго; что происходит. На смену должна прийти адекватная мотивация — познавательная. Если

она не приходит, то наблюдается распад учебной деятельности.

Из учебной деятельности должна быть извлечена ее суть. Необходимо совпадение содержания и побудительной силы. Но возникновение познавательных мотивов зависит от содержания и типа учения, от характера учебных задач.

26.4.1970. Сегодня у меня возникла мысль, что выделение Я из пра-мы связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это в подлинном смысле слова совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. Здесь у ребенка вообще самостоятельных действий нет, так как взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычленяются отдельные звенья, производимые собственно ребенком). Взрослый начинает действие, потом младенец его продолжает, и вновь действует взрослый.

Так происходит научение еде, ходьбе, манипулированию с предметами. Следовательно, ребенок отделяет себя прежде всего от взрослого, его сознание социально по своему содержанию (Я — Ты) и происхождению (совместная со взрослым деятельность — самостоятельная деятельность).

У слепоглухонемых (см. работы А. И. Мещерякова) это очень ясно и четко выражено. У них в полном смысле слова сознание строится.

В принципе точно так же происходит у младенца. Последнее очень важно для развиваемой мною теории периодизации. Младенчество — это «ребенок + взрослый», и главное — отделение ребенка от взрослого, рождение самого первичного личного сознания.

8.4.1972. Лев Семенович не оставил нам сколько-нибудь ясной картины психологического механизма тех феноменов, которые он обозначил как основные. Это «обобщение переживаний» и «потеря непосредственности». Последнюю он понимал как переход от импульсивного, непосредственного поведения к такому, в котором между ситуацией и поведением вклинивается интеллектуальный момент.

Что это за «клин»? Под влиянием идеи А.В. Запорожца о смысловой ориентировке, связанной с эмоциями и лежащей в их основе, я пришел к мнению, что психологический механизм «потери непосредственности» заключается в возникновении особой внутренней ориентации в смыслах дальнейших отношений со взрослыми или будущего положения в кругу сверстников, то есть смысловой ориентации

на социальную позицию, которая может возникнуть в результате выполнения данного поступка.

Это важная мысль: все поведение приобретает ориентацию на будущее, не на продукт предметного действия, а на результат поступка. Такая внутренняя ориентация становится возможной только при условии обобщения переживаний. Таким образом, «обобщение переживаний» — не в одном ряду с «потерей непосредственности». Надо продумать, что же есть результат поступка.

С Женей Бахорским* удалось провести важное исследование по формированию выполнения правил. Из полученных данных следует, что выполнение даже чисто технического правила включено в систему отношений «ребенок — взрослый». Интересно, что удается сформировать подчинение даже бессмысленному правилу путем введения внешних опор социальных отношений «ребенок — взрослый». Важна устойчивость сформированного отношения, то есть правило первоначально персонифицировано и распространяется только на экспериментатора.

22.6.1972. Главное сейчас — борьба с натурализмом, который не преодолен в главном и основном. Основы борьбы заложил Лев Семенович. Это проблема «интер» и «интра».

Идея предметной деятельности, как это ни парадоксально звучит сейчас, не приводила к решению данной проблемы, которая в значительной степени является проблемой «ребенок — взрослый». Не «ребенок — предмет», а именно «ребенок — взрослый». Предмет между ними.

Даже П.Я. Гальперин в своей теории поэтапного формирования умственных действий, наиболее близко подошедший к ее решению, главное внимание обратил на движение от предметного к умственному действию, оставив в стороне вопрос, что это есть переход от «интра» к «интер». Односторонность теории состоит в том, что в ней не показано движение от совместной деятельности и ее средств к становлению самостоятельности с ее средствами. Первые два этапа — в материальном и громко — речевом плане — «интер». Но уже речевой план «про себя» — «интра». Данный переход надо уловить, но не только в речевом общении, а во всяком действии, даже там, где невозможно речевое общение между взрослым и ребенком. Его надо экспе-

* Дипломник Д.Б. Эльконина. — *Примеч. ред.*

риментально показать, меняя отношение «взрослый — ребенок».

Таким образом, даже теория поэтапного формирования умственных действий не лишена элементов натурализма.

Я прав в том, что на предмете не написан человеческий способ его употребления. Он известен только обществу, то есть человеку как носителю способа.

10.11.1972. Мне не дает покоя вопросу: как могло у В.А. Недоспасовой получиться, что, формируя условно-динамическую позицию на материале относительных понятий типа «три брата», перенос происходит на отношения не только на пространственные, но и на отношения «включения», «часть — целое» и т.п. Все они, с точки зрения Пиаже, чисто логические операции.

Здесь какая-то загадка! Если ее разгадать, то некоторые вопросы значительно прояснятся. Необходимо, во-первых, проверить сам факт, во-вторых, исследовать более широко перенос и его границы, в-третьих, теоретически понять, что же общего между этими, как кажется, различными феноменами.

Может быть, за самой обратимостью операций, которая, по Пиаже, лежит в основе как феноменов «сохранения», так и феноменов включения, лежит смена позиций, которая содержит в себе обратимость «Я ⇄ Не Я».

25.8.1973. Человек не может быть в беспорядке. Он активно ищет порядок. Стохастические процессы, вероятностное прогнозирование лишь частные случаи порядка. Вероятность — особая форма закономерности! Стресс — отсутствие возможности установить порядок. Надо учить человека наводить в ситуации порядок и видеть его.

Проблема локализации должна быть коренным образом пересмотрена. В ней есть не только межфункциональные связи по горизонтали, но и (что не менее важно) связи по вертикали. Локализация не двухмерна, а трехмерна.

Я уже где-то говорил (а может быть и писал), что деятельность имеет ведущее значение в период ее становления. Моя ошибка, видимо, заключалась в том, что я рассматривал деятельность со стороны ее содержания. Но ведь в ней есть и структура. Развитие структуры тесно связано с содержанием и составляет основу ее ведущего значения.

26.8. 1973. Сформулирую мысль, которая может лечь в основу целого ряда конкретных экспериментальных исследований.

Намеченное мною противоречие между развитием мотивационно-потребностной сферы и операционально-технической стороной должно быть найдено в основной единице.

Во-первых, в структуре деятельности должно и не может не быть противоречия между ее мотивацией и ее операционально-технической стороной, которая есть непосредственно ее предметное содержание. Такое противоречие наблюдается в учебной деятельности в самом начале ее формирования. Широкие социальные мотивы учения, возникающие под влиянием усвоения общих задач человеческой деятельности в дошкольном возрасте, приходят в противоречие с предметным содержанием учебной работы, которая есть индивидуальная деятельность, и т.п. Это при правильном руководстве должно приводить к формированию собственно познавательных мотивов учения. То, что мы наблюдаем в становлении учебной деятельности, есть модель имеющих здесь место противоречий и модель их разрешения. В игре все должно быть по-другому, почти наоборот.

Во-вторых, это же противоречие должно иметь место и в идеальном действии. Только здесь наличествует противоречие между целью и способами ее осуществления, которое тоже определенным способом разрешается.

6.1.1974. Подход к диагностике необходимо разрабатывать с точки зрения не структуры личности, а ее развития. Для этого надо понять особенности каждого периода развития — его ведущую деятельность и связанные с ней новообразования. Ведь, какова бы ни была «идеальная» схема структуры личности, главное — имеются ли возможности развития личности и как оно идет. Существующие системы Бине, Векслера, Гезелла и других психологов должны быть рассмотрены прежде всего с точки зрения того, как они понимают развитие.

13.1.1974. В настоящее время в отечественной психологии есть по крайней мере три в чем-то сходные, а в чем-то и очень отличные концепции формирования новых психологических функций, способностей и т.п.

Первая принадлежит Л.С. Выготскому — эта концепция «интер»- и «интра»- и перехода первого во второе. Вторая принадлежит А.Н. Леонтьеву — эта концепция структуры деятельности и динамики перехода от действий к операциям (она включает в себя проблему смысла и значения). Третья принадлежит П.Я. Гальперину — это концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Все три концепции росли из одного корня, но они разошлись и стали разными.

10.3.1974. Читал «Диагностику развития...» Льва Семеновича, в которой он критикует симптоматологию. И я подумал, что в исследовании подростков, в частности при обнаружении у них чувства взрослости, мы впали в симптоматологическое описание. Надо раскрыть это чувство взрослости (и кажется, я делал такую попытку) как переходную форму самосознания. Ведь все новообразования кризисов носят переходный характер. Не составляет исключения и этот симптом.

17.4.1974. Периоды детства, выделяемые в ходе развития современного ребенка, приобрели в настоящее время характер непреложности и интересуют нас только своим содержанием. Однако ответить на вопросы о содержании психического развития в тот или иной период детства, а тем более о смене периодов детства невозможно, не уяснив их исторического характера.

24.4.1974. В исследованиях структуры личности главное внимание обращено на совпадение уровня в развитии отдельных ее компонентов. Отсюда и всевозможные интеркорреляции между ними. Уровень ценностных ориентаций совпадает со структурой деятельности и предметной организацией сознания и т.д. Но такое совпадение — частный акт, имеющий конкретное значение для данного индивидуального случая, а может быть, и для прогноза.

Но если есть совпадение в уровнях, то оно может означать только одно — отсутствие внутренних тенденций для развития. Совпадение равно покою. Нормально именно не совпадение, ибо в нем заключены тенденции развития. Несовпадение не должно быть одинаковым в различные периоды детства, и, может быть, по этому несовпадению и следует судить о том, в каком именно периоде развития находится ребенок.

У Льва Семеновича системное и смысловое строение сознания тоже совпадало, но одновременно из всей его концепции было ясно, что смысловое строение сознания (значение, речь) — ведущее и перестраивает системную структуру.

Положительный прогноз возможен только там, где при относительно низкой организации деятельности есть высокие интеллектуальные достижения, а не при их совпадении.

24.8.1974. Вчера у нас был Александр Владимирович. Зашел разговор о теоретических проблемах современной

психологии. Главное его сомнение: действительно ли в раннем детстве отношение «ребенок — предмет» выступает ведущим? Он думает, что это период ориентации в смыслах, а следовательно, основным в нем является отношение «ребенок — взрослый». По этой проблеме надо ставить исследование. Имеющиеся факты пока за меня. Но и я сам в этом сомневался.

15.10.1974. Одновременно несколько идей:

1) проект должен создавать возможности для эксперимента; его конструкция должна быть очень свободной для опытов с разными режимами в любых потоках, сразу может идти два-три различных эксперимента; это очень важно;

2) школа не должна быть казармой — пребывание в ней, как в клубе, должно быть свободным, детей в школе нельзя запирать — они должны туда рваться;

3) уже в предварительном наброске проекта предполагалось включение взрослых в жизнь школы и, главное, в воспитание детей (руководство кружками и т.п.); «воспитатель должен быть воспитан»; лозунг — каждый родитель минимум два часа в неделю должен отводить школе и детям;

4) с определенного времени, например с 19 ч 30 мин, школа (ее кабинеты, залы, комнаты) должна быть открыта для взрослых — родителей школьников для их совместных занятий;

5) должны быть предусмотрены совместные мероприятия родителей и детей (общий хор, общий оркестр, общие выставки технического творчества и различных видов искусства и т.д.)

17.10.1974. По поводу детского центра у меня возникли сомнения. Если ребенок на протяжении чуть ли не 14 лет, то есть начиная с трехлетнего возраста и до окончания школы, будет все время вращаться и жить в кругу одних и тех же детей, то не приведет ли это к значительному сужению системы его общественных отношений?

Опасность своеобразного монастыря есть. Нужно продумать пути ее устранения в следующем направлении: 1) вся внеклассная и внешкольная деятельность должна строиться не по «классному» принципу; 2) общественно полезный труд также должен строиться не по «классному», а по бригадному принципу; бригады должны быть обязательно разновозрастными; 3) самоуправление с обязательными сменными функциями и опять же разновозрастные.

Детей непременно следует выводить за пределы своей группы, всячески стимулируя свободные как одно-, так и

разновозрастные постоянные и временные объединения. Главное — не «монастырь»!

17.11.1974. Пришел Петр Яковлевич.* Ему очень понравился малыш** и он долго смотрел на него, особенно в то время, когда я с ним разговаривал, пытаясь вызвать у него улыбку. При этом ясно было видно, как сосредоточивается на лице и начинает производить какие-то попытки произнести звук. Петр Яковлевич сказал (и это очень верно и мудро): «Какую же громадную работу проводит этот маленький человек!» Да, прямо на глазах происходило рождение первейшей потребности, потребности в другом человеке как основном, центральном компоненте условий жизни (я это называл ситуацией социального, именно социального комфорта). Это работа, во-первых, по рассматриванию, отождествлению знакомого лица и, во-вторых, по поискам тех движений голосового аппарата, посредством которых можно ответить на обращение и установить связь с данным компонентом ситуации.

Здесь рождается принципиальное различие между криком и плачем как психофизиологической реакцией и первым активным звуком как актом поведения, направленным на взрослого, а тем самым на выделение предмета потребности, а тем самым и на формирование этой потребности.

Вот она — первейшая потребность — социальная по содержанию и по происхождению.

23.2.1975. В моей книге «Современное детство»*** есть мысль об одном из основных новообразований учебной деятельности: предпосылки ее превращения в самообучение, переход к кризису подросткового периода.

Ранние периоды детства в свете моих наблюдений над Андрейкой видятся сейчас по-новому: 1) ощущение как «прослеживание» предмета рукой и рождение тактильной чувствительности, важной для хватания; 2) хватание, как первое действие, включающее соотнесение образа и предмета и разделение ранее слитых образа и предмета; 3) превращение ряда отправлений в поведенческий акт (это особенно ясно проступает в плаче, хныканье, узнавании).

Возникла одна особая мысль об игре: принятие роли и

* П.Я. Галперин.
** Андрей — внук Даниила Борисовича.
*** В это время Д.Б. Эльконин готовил материалы и писал отдельные части для своей книги «Современное детство», которую он подготовить, к сожалению, не успел (некоторые ее материалы он затем использовал в других работах)

отождествление себя с другим. Ребенок смотрит сначала на взрослого очень важно: оно определяет, во-первых, функции взрослого, во-вторых,то, что сам он еще не взрослый.

14.9.1975. Готовясь к выступлению на юбилее А.В. Запорожца, я продумывал вопрос об его открытии, связанном с так называемым эмоциональным предвосхищением ребенком будущих отношений. Но значение этого открытия может быть понято только в контексте периодизации. В этом открытии заключена фундаментальная идея, позволяющая понять радость и непосредственность ребенка-дошкольника.

В частности, это касается и игры. Игра потому радостна, что в ней ребенок проигрывает свое будущее новое положение. Вот она — практическая форма эмоционального предвосхищения положения взрослого.

Для меня стала понятной несостоятельность концепции определяющего значения ценностных ориентаций в проблеме неуспеваемости. И вообще концепции корреляционных зависимостей*.

Вообще прямых зависимостей не может быть. Факты указывают на наличие известного отставания мотивационной сферы от операционально-технической. Так оно и должно быть в первой половине младшего школьного возраста. Иначе просто и не может быть, так как новые ценностные ориентации еще не оформились, ибо не сформировалась еще новая учебная деятельность. Возможно, данные несоответствия вообще имеют прогностический характер. Там, где есть высокие показатели операционно-технической стороны — организации деятельности и умственного развития ребенка, там хороший прогноз; наоборот — плохой прогноз.

Это ключ к пониманию процесса развития. В нем надо искать не соответствия, а несоответствия. Там, где полное соответствие, там покой. Это надо еще раз продумать; может быть, в этом состоит ключ и к пониманию прогноза. Здесь ключ и к индивидуальному подходу. Проблема неуспеваемости — пример тому. Данное положение надо раскрыть, придав ему принципиальный характер в психодиагностике, которая не отбор, а именно диагностика, то есть определение сущности, природы «болезни», переход от

* Здесь Д.Б. Эльконин имеет в виду зависимости между типом ценностности, общей структурой деятельности и предметной организацией сознания

симптомов «к клинике». Неуспеваемость или, наоборот, успеваемость и их показатели только симптомы.

Психодиагностика имеет три аспекта: 1) отбор, 2) собственно диагностика, 3) контроль за ходом развития.

20.9.1975. О научных проблемах детского центра.

Первая — целостный план школы. До настоящего времени основное внимание обращалось на программы отдельных предметов, на их насыщение учебным материалом и приближение к современным требованиям. Все предметы, особенно в средних классах школы, шли параллельно. Отсюда многопредметность, а главное, конкретика в расположении материала. Подобное расположение, или логика прохождения учебных предметов, диктовалось тем, что каждая ступень обучения должна давать VIII классу относительно законченную систему знаний по всем предметам.

Теперь положение существенно и принципиально изменилось и стало возможным такое построение учебного плана школы, которое исходило бы из логики внутренней связи между различными областями знания. Например, когда должна даваться физика? Мы рвемся к более ранним срокам. А правильно ли это? Можно ли давать школьникам физику без математического аппарата или сначала дать им весь необходимый и достаточный аппарат, а затем уже и физику?

Химия появляется вслед за физикой, а правильно ли это? Химия не требует особой математики, а вместе с тем она — основа биологии. Можно ли и правильно ли вводить биологию без химии? То же относится к гуманитарным наукам (язык, литература, история и т.п.).

Выход только один — комплексирование учебных предметов и существенная перестройка учебного плана школы. Лишь в самом процессе преподавания может возникнуть мотивация перехода к усвоению нового знания.

Вторая — «сгущение» курсов. Надо ли иметь годовые учебные планы или можно строить курсы сгущенно, концентрированно? Это относится ко всем предметам, но особенно к тем, усвоение которых искусственно растянуто по 1 часу в неделю. Например, биология, химия, география и т.п. Очень интересен опыт В.Ф. Шаталова.

Третья проблема связана с тем, как научить детей составлять ориентировочную схему сначала отдельного раздела, а затем и всего предмета. Нужно работать над внутренней логикой усвоения системы понятий, а не одного (сжатые схемы — знаковые, модельные и др.). Суть дела

— в прямой работе над связями, а следовательно, над развитием. Это путь к мировоззрению и методу — всеобщая схема мира.NB.

Четвертая проблема касается возрастных и индивидуальных вариантов развития. Контроль, прогноз развития. Внутренняя структура развития.

11.10.1975. Представление Пиаже, как, впрочем, и наших авторов, о наличии прямой и непрерывной связи между различными этапами развития мышления (дооператорный интеллект, конкретные операции, формальные операции; наглядно-действенные, наглядно-образные; словесно-логическое мышление; синкреты, комплексы, понятия) ложно. Это пережиток функционализма, пережиток невозрастного подхода.

В действительности здесь нет непрерывности. Да, имеет место некоторая временна́я последовательность, но она не означает причинной зависимости, внутренне необходимой связи. Здесь есть прерывность!

Данные, касающиеся формирования у детей условно-динамической позиции (В.А. Недоспасова) и условности отношения детей к признакам вещей (Е.В. Филиппова), доказывают, что условность — важнейший, может быть, даже определяющий момент в развитии мышления. Но условность не чисто интеллектуальное образование. Это образование особого типа, хотя оно и становится средством гипотетического мышления. Условность социальна по своему происхождению, по своей природе.

16.11.1975. До сих пор в детской психологии при рассмотрении развития анализу подвергался главным образом ведущий тип деятельности (или соответствующий ей тип отношений), а все остальное осталось в тени. Но ведущий тип деятельности необязательно у каждого ребенка становится действительно ведущим. Может быть такое положение, при котором ведущими отношениями оказываются совсем другие — бытовой труд и позиция в семье или еще + что-то (занятие музыкой или фигурным катанием) — и тогда вся структура деятельностей радикально изменяется.

Все то, что писал Лев Семенович о системном строении сознания, надо приложить к системному строению различных видов деятельности.

Но тип деятельности, раз возникнув, не исчезает — он качественно трансформируется благодаря своим внутренним противоречиям и влиянию других видов деятельности.

Всякий период представляет собой систему различных видов деятельности, каждый из которых выполняет свою функцию. Надо рассмотреть внутреннюю связь между отдельными деятельностями и переходы одной в другую. Следует дать схему возникновения новых видов деятельности и изменение их системы.

29.12.1975. Читал последнюю лекцию из введения в детскую психологию на III курсе («Обучение и развитие»). Читал как обычно. Рассказал о постановке вопроса Львом Семеновичем, об исследованиях, которые были тогда предприняты, о постановке вопроса нами в экспериментальной школе, о некоторых результатах этих исследований, о выводах из них, связанных с возрастными возможностями усвоения знаний, и т.п.

Затем все повернул. Дело в том, что сама постановка проблемы в настоящее время коренным образом изменилась и наши исследования имеют ближайшее отношение к решению центрального методологического вопроса — деятельность субъекта и развитие. Обучение есть нечто внешнее по отношению к развитию. Союз «и» выражает заранее принятое противопоставление обучения и развития, а следовательно, нет выхода за пределы двух факторов. Это среда и развитие; это среда и что-то внутреннее, в конце концов спонтанное. Это как у Пиаже — может ли обучение «сдвинуть» стадию или нет?

В действительности дело обстоит не так. Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка. Суть в действиях ребенка, которые могут быть двух родов: 1) моделирования и 2) трансформации модели с изменением одной из составляющих сторон и установлением функциональных зависимостей.

9.3.1976. Наблюдая над ходом возникновения и расширения так называемых предметных действий, я обнаружил одно интересное обстоятельство, вернее, ряд фактов, на которые до сих пор не обращали внимания. Вместе с тем эти факты совсем по-иному ставят вопрос о генезисе предметных действий.

Наши наблюдения свидетельствуют, что наряду с действиями, которые называются функциональными и которые связаны непосредственно с физическими свойствами объектов и ориентировочной реакцией на новое, возникают и другие действия. Их отличие от первых в том, что они совершаются по образцу действий, показанных взрослыми, и сопровождаются ориентацией на этот образец с чет-

кой констатацией ребенком правильности их выполнения и соответствия образцу.

Андрей все такие действия сопровождает словами «так, так». Это обычно цепочка действий. Наличие явной ориентации на образец отличает подобные действия от чисто функциональных. Складывается впечатление, что задача ребенка в том, чтобы произвести действие именно «так», а это и есть его результат.

Если это верно, то можно преодолеть чисто физикалистские представления. Ориентация на свойства предметов оказывается включенной в ориентацию на образец! Может быть, это и есть собственно предметные действия, и дело не в приспособлении руки к орудию и его свойствам, а в ориентации на образец.

23.11.1977. С общебиологической точки зрения, теория «проб и ошибок» применительно к условиям естественной жизни животных есть чистое безумие. При первой же ошибке животное гибло бы. Следовательно, все приспособление должно проходить без «проб и ошибок». Путь к этому — через ориентировочно-исследовательскую деятельность в детстве, и такова роль детства.

С этой точки зрения, и техника образования условных рефлексов — чистые артефакты. Такого в действительности не может быть. Хотя соответствующая методика позволила вскрыть некоторые особенности динамики нервных процессов, но, с общебиологической точки зрения, образование новых форм поведения в индивидуальном опыте по механизму условных рефлексов невозможно.

10.12.1977. Много думал о детской психологии, возможно в связи с предстоящим докладом.

1. Понятие ведущей деятельности надо несколько дополнить: ведущая деятельность — это такая деятельность, внутри которой дифференцируются следующие за ней виды деятельности; ведущая деятельность — это такая деятельность, которая является центральной в структуре и системе деятельностей, то есть под ее влиянием происходит их развитие и она входит в них.

2. Основным принципом при рассмотрении природы ведущей деятельности должен быть методологический принцип «сверху — вниз». Ростки высших форм внутри низших не могут быть выявлены, пока не появились и не проанализированы высшие формы. Анализ показывает, что уже внутри самых начальных форм предметной деятельности содержится игра — отношение к образцу (ко взрослому).

Точно так же в развернутой форме игры содержатся важнейшие элементы учения. Деятельность становится *необходимой*!

3. Процесс психического развития историчен и конкретен. Воспитание — процесс воспроизводства рода, но противоречие в том, что он должен быть процессом *расширенного воспроизводства*, а это возможно только в том случае, если при воспитании предвидится будущее. Дети требуют от общества представления о его собственном будущем. А родители воспитывают своих детей «по образу и подобию своему».

14.12.1977. Мне пришла в голову интересная мысль, которую надо провести в первой части книги «Детство», если буду ее писать.

1. Следует подойти к эволюции детства в связи с эволюцией отношения организма детеныша и организма матери. Насекомые, рыбы, птицы (гнездятся, появляется уход), млекопитающие, человек.

Может быть, отбор осуществляется главным образом в детстве. Отсюда роль детства в эволюции живых организмов. Рыбы — нет связи. А как с пресмыкающимися? Это необходимо хорошо продумать, собрать материалы.

2. Надо понять эволюцию форм поведения животных и особенно их детенышей в связи с этим отношением (организм ребенка — организм матери). У меня перед глазами фильм о гигантских черепахах. Только что вылупившиеся из яйца маленькие черепашки устремляются к берегу, а над ними кружат хищные птицы, которые хватают их и последние гибнут, едва успев появиться на свет. Может быть, тупиковые формы зависят от выживаемости детенышей?

3. В эмбриологии установлено, что, во-первых, в ходе филогенетического развития происходит сжатие, сокращение начальных периодов эмбриогенеза и, во-вторых, все наиболее важные функции закладываются рано, то есть происходит сдвиг вниз (это нужно проверить, посмотрев у Шмальгаузена и Северцева).

А не происходит ли что-то подобное в истории детства? Не происходит ли сдвиг вниз, то есть сокращение периодов детства и насыщение их новым содержанием — развитием фундаментальных, основных качеств? Примеров тому много. Является ли это требованием общества, идущим вразрез с законом развития, или это закономерно? Если так, то главное требование к воспитанию в раннем детстве

— формирование возможно более широкой ориентировки и не замыкание слишком рано функциональных систем.

18.8.1977. Человек — всегда *два человека.* Это начинается очень рано, в чем и все дело. Это человек и его super ego (Фрейд что-то угадал); человек и его совесть и т.п. (Достоевский, Толстой и многие другие писатели). В этом же парадокс Льва Семеновича: «ребенок плачет как пациент и радуётся как играющий».

Может быть, именно поэтому *со*-знание? В игре — ребенок и роль, в предметном действии — ребенок и образец. Предметное действие — и есть начало со-знания.

Посмотреть Ф.Д. Горбова («Я — второе Я»), Ф.Т. Михайлова и др. У Льва Семеновича в «Педологии подростка» есть что-то об этом.

С этой точки зрения нужно просмотреть развитие того, что называется «личностью».

20.12.1977. Человек — *всегда* два человека. В основе духовного движения — «святое недовольство». Всегда «один» недоволен «другим» (например, противоречие между самооценкой и уровнем притязаний; у подростков — взрослость). Нет! Именно не всегда, а только в определенном периоде. «Святое недовольство» только в определенные периоды развития.

Человек недоволен и решает изменить обстоятельства, а ребёнок меняет не обстоятельства, а свое положение в данных обстоятельствах (что и есть его обстоятельства).

21.12.1977. Может быть, принципиальное различие между развитием операционально-технической и мотивационно-потребностной сторон деятельности заключается в том, что вторая развивается скачками.

От одного мотива к другому нет прямого перехода, как и от одной потребности к другой. Они просто разные. Меняется их предмет, их предметное содержание.

9.2.1978. Сегодня после лекции начал размышлять по поводу «святого недовольства» как внутренней движущей силы развития личности, а тем самым и всего психического развития.

Ребенок не может как-то изменить обстоятельства своей жизни, но может изменить свое место в этих обстоятельствах (это не совсем правильно!) и требовать нового отношения к себе. Однако тут очень легко сползти на недовольство не собой, а внешними условиями. Вот в чем надо разобраться!

Но суть дела в том, что «святое недовольство» направ-

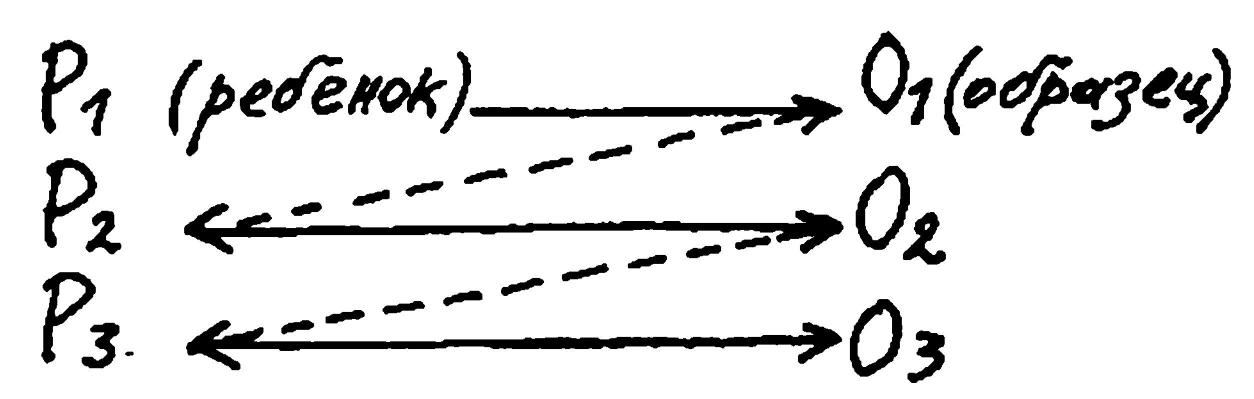
лено на себя, оно требует самоизменения. Я уже думал, что решил вопрос, а на самом деле только поставил его.

За всякой задачей, которую ставит себе ребенок по овладению каким-либо предметом, всегда лежит изменение ребенка. За всякой внешней задачей стоит внутренняя задача. Может быть, это и есть «пролегомены» ко всякой будущей детской психологии? Это и есть «самодвижение» и преодоление противоречий между внешним и внутренним.

24.4.1978. Ребенок уже очень рано два человека — он и другой (образец). Последний всегда другой человек, но каждый раз в другой форме, другой стороной.

Переходы — периоды возникновения новых образцов, а стабильные периоды — периоды овладения ими, а деятельности (ведущие) — формы их усвоения. Тогда усвоение есть внутренне необходимый момент развития. Это и есть форма взаимодействия между реальной и идеальной формами. Все уж было у Л.С. Выготского, только не развернуто.

Есть два ряда:



Неясно, как идет движение от O_1 к O_2. Почему в образце ребенку открывается именно это, а не другое?

Почему O_1 — делать, как ты? Почему O_2 — быть, как ты? Почему O_3 — уметь то, что ты?

Момент взаимодействий Р и О очень важен. Дело в том, что О — это не образ другого, а *образ себя через другого*, то есть каким я хочу, стремлюсь быть. Образец — не нечто внешнее; это форма его (Р) сознания другого в себе. В игре очень ясно (Я — папа).

Важно понять, что такое образец своего будущего Я. Интуитивно мысль ясна, но как ее превратить в понятие? Главное здесь — самодвижение. Внутреннее противоречие развития; именно в этом несовпадении Р и О (себя). Оно возможно и до рефлексивности. Последняя начинается в своей примитивной форме только в 7 лет. Это и есть обобщение своего переживания: Я — не то, я хочу быть то!

«Святое недовольство» и есть тенденция к самоизменению. Мысль очень важна, и ее обязательно надо развить. Именно с этим связана вся проблема позиции. Ведь собственно позиция и есть другое Я.

Таким образом, вся проблема «центрации» и «децентрации» есть проблема «Я — другой», «Я — другое Я». Именно она — проблема двух человек в одном.

24.6.1978. «Центрация» и «децентрация» — необходимые моменты всякого предметного действия. Во-первых, любое действие, направленное на достижение цели, очень субъективно, ибо отбор свойств объекта происходит в соответствии с целью. Во-вторых, с самого начала формирования собственного предметного действия всегда есть другой человек. Я действую, как другой, а это и есть начало «децентрации». Таким образом, «центрация — децентрация» — противоречие, присущее всякому предметному действию.

25.5.1980. Готовя статью «Детство» для «Психологического словаря», еще раз думал над историческим возникновением периодов детства.

1. Только у человека детство имеет историю.

2. Ни у одного из видов ныне существующих животных, включая человекоподобных обезьян, нет истории детства. Видимо, с момента возникновения того или иного животного вида и на всем протяжении его существования детство по содержанию и длительности остается неизменно (это очень важно).

3. История детства не просто его удлинение, не просто надстройка одного периода над другим. Гипотетическая схема истории детства такова: а) раннее детство — взрослость (в смысле места в системе социальных отношений) и внутри нее половая зрелость; б) раннее детство — период обучения — зрелость: в) раннее детство — период обучения — конец детства (инициация): г) раннее детство — игра — период обучения — подростковый возраст; д) раннее детство — игра — обучение — удлинение подросткового периода за пределы полового созревания; е) раннее детство — игра — обучение — подростковый период — возникновение ранней юности.

4.12.1981. На лекции по детской психологии рассказывал об относительно новых теориях развития, в частности об американской теории социального научения.

Возник вопрос: как могли быть соединены две столь противоположные концепции — бихевиоризм и фрейдизм? И я это, кажется, понял.

Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных — от интимных до широких). За всеми травмами (отнятие от груди, Эдипов комплекс) стоят социальные отношения. Какие? И здесь ограниченность Фрейда — он принял антагонистические отношения определенного общества за всеобщие. А бихевиористы создали теорию приспособления к этим отношениям, как крысы в лабиринте.

27.12.1981. Почему знак, в противоположность орудию, направлен «внутрь» и, главное, организует поведение? Если его брать натурально, но в нем нет ничего, что бы могло это делать. Почему люди бросают жребий, который организует решение, или, как кафр, ждут указания сна? Почему «коготь рыси», «узелок на память» и т.д. организует поведение? Почему внимание да и другие процессы при этом протекают иначе? Ведь это мистика!

Происходит так потому, что знак, который вводится другим человеком, — нововведение в организацию поведения первого индивида. В этом смысл всякой знаковой операции; значение знака в той *функции* другого человека, в которой он вводится в организацию поведения. Они могут быть различны (решающий, контролер, вообще помогающий, напоминающий о ком-то). Знак — нечто вроде подарка. Ведь подарок — напоминание о том, кто его сделал. Именно поэтому знак социален, именно поэтому он организует поведение. В истории культуры (ритуал, миф, даже религия) знак имеет такой же смысл и значение.

Это мне кажется очень важным7 Есть и естественная история знака, которая начинается очень рано. У младенца, например, покачивание — знак присутствия взрослого. Знак действует не как нечто единичное, а как социальный агент. А отсюда — ход к диалогизму.

То, чем занимается П.Я. Гальперин и чем занимался А.В. Запорожец (эталоны, меры), — не знаки, а познавательные орудия, они расчленяют предметы познания, это материальные орудия анализа. Во всяком случае они не совсем то, чем интересовался Л.С. Выготский (они уже вторичные знаки).

Все примеры, которые он приводил в связи с проблемой организации поведения, истолкованы и понятны им не совсем так! Жребий — призыв другого человека решить проблему. Сон кафра — пусть кто-то решит за меня. Основное

значение знака — социальное, то есть организация своего поведения через другого.

14.2.1982. Несколько мыслей в связи с диссертацией Н.Н. Авдеевой «Развитие образа самого себя у младенца». Работа хорошая и очень интересная по фактическому материалу, хотя мне кажется, что его интерпретация иногда чрезмерно обща и несколько натянута.

Что главное? К концу 1-го года возникает дифференциация отношений ребенок — взрослый, но относительно к одному взрослому. До этого существовала дифференциация отношений с разными взрослыми (свой — чужой, разные члены семьи — все строится по принципу «один взрослый — одно отношение»).

Возникают по крайней мере три отношения. И здесь начинается борьба ребенка за положительное эмоциональное отношение к нему в целом. Отсюда и появление негативистических реакций ребенка взрослому. Здесь непонимание — его центр. И здесь Лев Семенович не совсем прав — дело не в непонимании «автономной» речи, хотя и оно имеет место (но он все связывал с этим). А дело, видимо, в непонимании *отношения* со стороны взрослого. Как же он в конце концов относится к нему? Поэтому реакция ребенка на «запрещение» взрослым какого-либо частного действия (пусть неправильного), попытка его снять, попытка со стороны ребенка выяснить отношение к нему взрослого. (Хороший пример превращения ребенком подобных запрещений в своеобразную игру в непослушание). Видимо, это пробующие, ориентировочные действия, направленные на выяснение отношений взрослого к ребенку.

Может быть, непонимание автономной речи лишь частный случай. Этот очень важно! Ежели так, то и кризис 1 года жизни вращается по оси отношений «ребенок — взрослый». Остается неясным только кризис 7 лет. А я ведь думал, что кризисы 1 года и 7 лет построены иначе (но эту мысль нельзя забрасывать, и надо над ней еще и еще думать).

Это важно еще и потому, что все раннее детство может проходить под знаком «частных»запрещений и поощрений, усиливающихся в связи с овладением предметными действиями. Количество «можно», «так» и «нельзя», «не так» очень возрастает! Надо под этим углом зрения посмотреть так называемое деловое общение.

14.6.1982. Все время мне не дает покоя мысль об интериоризации и знаке. Мне кажется, что модель Льва Семеновича об указательном жесте принципиально верна.

Только через показ другому, через организацию действия другого ребенок научается управлять своим поведением. Может быть, показ другому и есть отделение схемы ориентации действия от самого действия, и именно она интериоризируется.

Знак возникает тогда, когда есть значение; он — носитель значения и поэтому организует, поэтому направлен внутрь (очень важно). Видимо, это верное соображение. Как еще может отделиться ориентировочная основа действий от самого действия? Ведь перед нами действие и его ориентировочная основа (я только не знаю, правильно ли называть это ориентировочной основой в смысле П.Я. Гальперина). То, что строит Петр Яковлевич и его ученики, должно быть построено самым человеком. А как?

И еще мысль, но уж совсем еретическая: «Только передавая свой опыт другому, учишься сам». Может быть, в истории сознания именно это имело первостепенное значение. Ведь не случайно же проговаривание другому помогает понять, сформулировать свою мысль! Не «спор», как думал Пиаже, а взаимопонимание. Поэтому «диалог» не спор, а как разъяснение с учетом точки зрения другого. Роль средства в историческом развитии сознания тогда выглядит совсем иначе, чем мы себе представляли! Я думал, что знак — другой человек. Это верно. Но значение знака — то, что по поводу действия передал мне другой человек.

Все эти мысли, взятые вместе и построенные в систему, могут составить какое-то представление о *со*-знании. *Со*-ясно — *совместное*. Знание — знание о чем, знание какое, откуда взятое?

28.8.1982. Листая работы Л.С. Выготского, я наткнулся на полоску бумаги, которая пробудила во мне ряд мыслей: «Надо написать книгу «Слово и сознание». Вернуть к жизни Гришу Лукова и мои мысли об игре и об отношении $Д_1$—$Д_2$. Между $Д_1$ и $Д_2$ стоит *слово*, оно их связывает и соотносит друг с другом».

К какому времени относятся эти заметки — не помню, но, судя по почерку, — к давнему. Под $Д_1$ и $Д_2$ я понимал реальную действительность и отраженную действительность. Проблема: как возникает их соотнесение, рождается их тождественность? В самом деле, откуда я знаю, что то, что я вижу (отраженное), есть действительно то, что я вижу (отражаемое)?

Надо отвлечься при этом от формы отражения — неважно, что оно собой представляет по своему строению

(возбуждение клеток коры или еще что-нибудь, хотя, конечно, оно не иероглиф, а некий образ). Важно другое — оно (отраженное) должно быть означено, то есть приведено в связь — отождествлено с отражаемым. Это, видимо, и есть то, что я называл $Д_2 \leftrightarrow Д_2$.

Как же происходит такое отождествление? Как убедиться в том, что мы видим одно и то же, если нас двое? *Со*-знание того, что то, что я вижу, видишь также и ты, что мы видим, представляем, думаем об одном и том. *Со*-вместное (нас двоих) знание, что мы некий X признаем за одну и ту же действительную вещь.

Я и думал, что между $Д_1$ и $Д_2$ стоит слово, которое и есть отождествление их, соотнесение их. Слово триполярно ориентировано: а) на образ, б) на предмет, в) на другого человека. Лев Семенович писал, что слово биполярно ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи.

Опыты Г. Лукова с двойным переименованием, как и все наши опыты с переименованием, — это модели установления связи между зрительным образом и реальными предметами. У Льва Семеновича — слияние образа А с значением А. Но значение есть только у слова. Слово получает значение не тогда, когда оно начинает указывать на предмет, а когда оно показывает связь образа и предмета. Поэтому поворот головки ребенка к предмету на слово «часы» еще не слово. Оно связано только с вещью. Оно сигнал, а не знак.

Эти две идеи: 1) слово как связи $Д_1$ и $Д_2$ и 2) знака как замещения другого человека — близки друг другу.

12.2.1983. Мелькнула мысль о личности. Определение: личность — высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя.

Может быть, когда-нибудь напишу статью «Еще одна психологическая теория личности». Надо будет под этим углом зрения посмотреть Л.С. Выготского с его концепцией знакового опосредования и произвольности, а также Спинозу.

В традициях других культур, главным образом восточных, овладение собой, преодоление себя — один из основных элементов культуры.

14.3.1983. Детство у животных — период интенсивного отбора, особенно на ступени отсутствия связи с матерью. Может быть, это период сензитивности к влияниям среды и

возникновения мутаций, то есть изменчивости (нужно шире ставить вопрос о значении детства в филогенезе).

Если представить себе общество как дерево, то детство — это самые молодые побеги, то есть его ростовая часть. История общества и история культуры были бы невозможны без детства. Детство — период, в котором наиболее интенсивно происходит отбор и в то же время из-за незрелости и лабильности возможны всякие мутации.

8.4.1983. А.Н. Леонтьев связывал появление элементарной психики с переходом к жизни в вещно оформленной среде. Это верно. Но, может быть, главное — движение в пространстве, движение к... Не пища к организму, а организм к пище. А ведь путь усыпан трупами! Трупами невыживших детенышей. Очень важная мысль!

1.7.1983. Проблема совместного действия — проблема интерпсихического как у Л.С. Выготского. Но главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентация на действия другого (надо раскрыть).

Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А.Н. Леонтьев называл операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действия другого! Я действую так, чтобы организовать, подготовить действия другого. Одной рукой я держу гвоздь, а другой его забиваю. Но я держу так, чтобы облегчить забивание. Две руки — как два человека. Это и есть интерпсихическое. Вот что вращивается! Вращивается Другой.

Совокупное действие и есть единство аффекта и интеллекта. Аффект — ориентация на другого, это социальный смысл. Интеллект — ориентация на реальные предметные условия осуществления действия.

24.9.1983. Знак в функции включения одного человека в организацию поведения другого человека — только начальная и первичная его функция, от которой потом отделялись другие, в частности орудийно-познавательная. Важно собрать все эти функции и построить в единый генетический ряд.

У взрослого человека и сейчас существуют знаки в функции включения других людей в свое поведение. Например, у людей опасных профессий и в других культурах существуют самоприказы, саморегуляция (знаки смерти)

и т.д. Есть целые большие культуры, где существуют магические формы поведения, а это знаковые формы (они до сих пор занимают в этих культурах большое, если не центральное, место).

8.11.1983. А не может ли быть, что ролевая игра и есть первое собственно знаковое действие? Если верно мое предположение, что знак в своей генетически исходной форме обозначает другого человека, то роль в игре и есть первое знаковое образование. Оно становится возможным только благодаря отделению ребенка от взрослого при возникновении самостоятельных действий, в которых взрослый становится их внутренним образом. «Роль-взрослый» есть знак, обладающий, во-первых, обратимостью и, во-вторых, функцией организации поведения. Ребенок остается самим собой, но в своих собственных глазах приобретает значение взрослого. Это еще внешнее опосредование, поддерживаемое предметами и все более и более сокращающимися действиями.

Перенос значений с одного предмета на другой вторичен по отношению к роли. В развитой форме игры кубик приобретает значение автомобиля потому, что ребенок стал шофером. Отделение от взрослого есть превращение последнего в образец. Все говорит о том, что роль — это знак (взрослый, обозначенный самим ребенком на самом себе). Игровое действие идет от знака, значение которого «взрослый». Ergo — произвольное действие потому, что оно опосредовано *знаком.*

В игре происходит первое преодоление самого себя, то есть, по моей концепции, здесь истоки того, что принято называть личностью, но в собственно психологическом аспекте.

11.12.1983. Моя периодизация хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики.

В системе «взрослый — ребенок — предмет» все время происходит изменение опосредования. В одних случаях отношение «взрослый — ребенок» опосредовано «предметом». В других — отношение «ребенок — предмет» опосредовано отношением «ребенок — взрослый». В любых типах деятельности присутствуют и необходимы все три элемента системы, только в разных типах деятельности наблюдается разная система опосредования.

Список основных научных работ Д. Б. Эльконина

В настоящий список вошли изданные монографии, учебники, главы из научных книг Д. Б. Эльконина, его статьи, доклады, а также некоторые рукописные материалы из личного, архива автора.

Опубликованные работы даны в хронологической последовательности по году первого издания, внутри него — в алфавитном порядке, за исключением книг под редакцией Д. Б. Эльконина, которые помещены в конце соответствующего года.

1. *Эльконин Д. Б.* Локальное действие постоянного электрического тока на спинномозговую энервацию мышц // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — М. — Л., 1929.

2. *Эльконин Д. Б.* Опыт включения детей в произвольный труд // Дети у станка. — М.—Л., 1931.

3. *Эльконин Д. Б.* Учение об условных рефлексах. — М.—Л., 1931.

4. *Эльконин Д. Б.* Развитие коллективов у детей//Учебник педологии для техникумов. Часть II. — М.—Л., 1932.

5. *Эльконин Д. Б.* Букварь. Учебник русского языка для мансийской начальной школы. — Л., 1938.

6. *Эльконин Д. Б.* Методические указания к букварю и учебнику русского языка для II класса мансийской и хантыйской начальной школы. — Л., 1939.

7. *Эльконин Д. Б.* Картинки для бесед-уроков на русском языке. — Л., 1940 (Совместно с П. Н. Жулевым).

8. *Эльконин Д. Б.* Устная и письменная речь школьников (рукопись), 1940.

9. *Эльконин Д. Б.* Первая книга по русскому языку для школ народов Крайнего Севера. — Л., 1946.

10. *Эльконин Д. Б.* Методические указания к первой книге по русскому языку для школ народов Крайнего Севера. — Л., 1940.

11. *Эльконин Д. Б.* Развитие конструктивной деятельности дошкольников (рукопись), 1940.

12. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы игры дошкольника // Дошкольное воспитание. 1946, № 11.

13. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы дошкольной игры// Вопроси психологии ребенка дошкольного возраста. — М., 1948.

14. *Эльконин Д. Б.* Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника // Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию. — М., 1949.

15. *Эльконин Д. Б.* Творческие игры дошкольннка// Семья и школа, 1949, № 11.

16. *Эльконин Д. Б.* Русский язык. Учебное пособие для II класса школ народов Крайнего Севера. — М. — Л., 1950.

17. *Эльконин Д. Б.* Мышление младшего школьнике // Очерки психологии детей. — М., 1951.

18. *Эльконин Д. Б.* Некоторые проблемы высшей нервной деятельности и детская психология // Советская педагогика, 1951, № 11.

19. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы огневой подготовки. — М., 1951.

20. *Эльконин Д. Б.* Психологические основы овладения приемами стрельбы.//Военно-педагогический сборник. — 1952, № 11.

21. *Эльконин Д. Б.* Особенности взаимодействия первой и второй сигнальных систем у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 64.

22. *Эльконин Д. Б.* Вопросы развития психики детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина // Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 64.

23. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие ребенка от рождения до поступления в школу // Психология. — М., 1956.

24. *Эльконин Д. Б.* Общая характеристика психического развития детей // Психология. — М., 1956 (Совместно с А. В. Запорожцем).

25. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие школьников // Психология. — М., 1956 (Совместно с Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной).

26. *Эльконин Д. Б.* Совещание по психологии личности // Вопр. психологии, 1956. № 1.

27. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопр. психологии, 1956, № 5,

28. *Эльконин Д. Б.* Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. — М., 1957.

29. *Эльконин Д. Б.* Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста//Доклады АПН РСФСР, 1957, № 1.

30. *Эльконин Д. Б.* Проблема установки, ее теория и факты // Вопр. психологии, 1957, № 3.

31. *Эльконин Д. Б.* Предисловие // Психологические вопросы игры в дошкольном возрасте. — М., 1957.

32. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте//Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1957.

33. *Эльконин Д. Б.* Воспитательное значение сюжетной ролевой игры // Дошкольное воспитание, 1958, № 1.

34. *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.

35. *Эльконин Д. Б.* Реформа школы и задачи психологии (Совместно с А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным) //Вопр. психологии, 1959, №1.

36. *Эльконин Д. Б.* Формирование умственного действия словоизменения и его значение для обучения грамоте//Доклады АПН РСФСР, 1959. № 3.

37. *Эльконин Д. Б.* Ступени формирования действия начального чтения. Тезисы докладов на 1-м съезде Общества психологов. — М. 1959.

38. *Эльконин Д. Б.* Концепция формирования умственных действий и ее критика Ю. А. Самариным//Вопр. психологии, 1958, № 6.

39. *Эльконин Д. Б.* Формирование действия слогового чтения // Доклады АПН РСФСР, 1959, № 4.

40. *Эльконин Д. Б.* Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста // Психологическая наука в СССР. Т. 2. — М., 1960.

41. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 1960.

42. *Эльконин Д. Б.* Психологию на службу коммунистическому воспитанию // Вопр. психологии, 1960, № 4.

43. *Эльконин Д. Б.* Опыт психологического исследования в экспериментальном классе // Вопр. психологи, 1960, № 5.

44. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Вопросы психологии обучения и воспитания. — Киев, 1961.

45. *Эльконин Д. Б.* Букварь (экспериментальный). — М., 1961.

46. *Эльконин Д. Б.* Психологическое исследование усвоения знаний в начальной школе/Советская педагогика, 1961, № 9.

47. *Эльконин Д. Б.* Экспериментальный анализ начального обучения чтению // Вопроси психологии учебной деятельности младших школьников. — М., 1962.

48. *Эльконин Д. Б.* Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников // Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. — М., 1962.

49. *Эльконин Д. Б.* О теории начального обучения // Народное образование, 1963, № 4.

50. *Эльконин Д. Б.* Некоторые психологические проблемы построения учебных программ (Совместно с В. В. Давыдовым) //Тезисы докладов 2-го съезда Общества психологов. — М., 1963. Вып. 5.

51. *Эльконин Д. Б.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе (Совместно с А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным) // Вопр. психологии, 1963, № 5.

52. *Эльконин Д. Б.* К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста (Совместно с Л. Е. Журовой) // Сенсорное воспитание. — М., 1963.

53. *Эльконин Д. Б.* Проблемы психологии детской игры // Дошкольное воспитание, 1964, № 4,

54. *Эльконин Д. Б.* Предисловие// (Совместно с А. В. Запорожцем). Психология детей дошкольного возраста. — М., 1964.

55-*Эльконин Д. Б.* Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. — М., 1964.

56. *Эльконин Д. Б.* Развитие мышления (Совместно с А. В. Запорожцем, В. П. Зинченко) // Психология детей дошкольного возраста. — М., 1964.

57. *Эльконин Д. Б.* Психология детей дошкольного возраста/ Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1964.

58. *Эльконин Д. Б.* Некоторые психологические особенности личности подростка (Совместно с Т. В. Драгуновой) //Советская педагогика, 1965, № 12.

69. *Эльконин Д. Б.* Предисловие (Совместно с А. В. Запорожцем) // Психология личности и деятельности дошкольника. — М., 1965.

60. *Эльконин Д. Б.* Психология игры в дошкольном возрасте // Психология личности и деятельности дошкольника. — М., 1965.

61. *Эльконин Д. Б.* Развитие личности ребенка дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника. — М., 1965.

62. *Эльконин Д. Б.* Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1965.

63. *Эльконин Д. Б.* Основные вопросы теории детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966.

64. *Эльконин Д. Б.* Интеллектуальные возможности младших школь-

ников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний. — М., 1966.
65. *Эльконин Д. Б.* Возрастные возможности усвоения знаний// Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1966.
66. *Эльконин Д. Б.* Символика и ее функция в игре // Дошкольное воспитание, 1966, № 3.
67. *Эльконин Д. Б.* К вопросу о методологии и методике изучения психического развития детей //XVIII Международный конгресс психологии. Симпозиум 29. — М., 1966.
68. *Эльконин Д. Б.* Проблема обучения м развития в трудах Л. С. Выготского // Вопр. психологии, 1966, № 6.
69. *Эльконин Д. Б.* Проблема, метод и организация исследования // Возрастные особенности младших подростков. — М., 1967.
70. *Эльконин Д. Б.* Учебная деятельность: место учебной деятельности в жизни подростков-пятиклассников // Возрастные особенности младших подростков. — М., 1967.
71. *Эльконин Д. Б.* Взрослость, ее содержание и формы проявления у младших подростков (Совместно с Т. В. Драгуновой) // Возрастные особенности младших подростков. — М., 1967.
72. *Эльконин Д. Б.* Возрастные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М., 1967.
73. *Эльконин Д. Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления (Совместно с П. Я. Гальпериным) // Дж. Флейвелл. Генетическая психология Ж. Пиаже. — М., 1967.
74. *Эльконин Д. Б.* Проблема периодизации психического развития. Тезисы Всесоюзного съезда психологов. — М., 1968. Т, I.
75. *Эльконин Д. Б.* Проблема акселерации психического развития детей. Труды VIII конференции по морфологии и физиологии.М., 1969.
76. *Эльконин Д. Б.* Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте. Материалы симпозиума. Особенности подросткового возраста // IX научная конференция по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. — М., 1969.
77. *Эльконин Д. Б.* Связь обучения и психического развития // Экспериментальные исследования по проблеме перестройки начального обучения. — Тбилиси, 1969.
78. *Эльконин Д. Б.* Вопросы психического развития (Совместно с М. И. Лисиной) // Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном психологическом конгрессе. — М., 1969.
79. *Эльконин Д. Б.* Букварь (экспериментальный). — Ч. I. — М., 1969.
80. *Эльконин Д. Б.* Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие. — Киев, 1970.
81. *Эльконин Д. Б.* О психологических механизмах преодоления центрации. Материалы IV съезда психологов СССР (Совместно с В. А. Недоспасовой). — Тбилиси, 1971.
82. *Эльконин Д. Б.* К вопросу о переходных периодах в психическом развитии: Материалы IV съезда психологов СССР. — Тбилиси, 1971.
83. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии, 1971, № 4.
84. *Эльконин Д. Б.* Психологические проблемы в связи с обучением по новым программам: Объединенная сессия АПН и АМН СССР. — М., 1971.
85. *Эльконин Д. Б.* Психологические проблемы в связи с обучением по новым программам // Вестник АМН СССР, 1971. № 4.

86. *Эльконин Д. Б.* Букварь (экспериментальный), Ч. 2. — М., 1972.
87. *Эльконин Д. Б.* Еще о психологических механизмах первоначального обучения чтению // Советская психология, 1973, № 1.
88. *Эльконин Д. Б.* Об экспериментальном букваре// Начальная школа, 1973, № 4.
89. *Эльконин Д. Б.* Повышение качества работы сельской школы и задачи психологии // Вопр. психологии, 1974, № 1.
90. *Эльконин Д. Б.* Психологический анализ некоторых трудностей при усвоении новых программ: Материалы симпозиума психологов. Ч. I. — Тбилиси, 1974.
91. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. — М., 1974.
92. *Эльконин Д. Б.* К проблеме контроля возрастной динамики психического развития // О диагностике психического развития.Таллинн, 1974.
93. *Эльконин Д. Б.* Психология дошкольной игры//Психологические основы воспитания и обучения в дошкольном возрасте. — М., 1975.
94. *Эльконин Д. Б.* Как учить детей читать. — М., 1976.
95. *Эльконин Д. Б.* Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание, 1976, № 5.
96. *Эльконин Д. Б.* Психологические механизмы преодоления центрации в мышлении детей: Тезисы советских психологов к XXI Международному конгрессу. — М., 1976.
97. *Эльконин Д. Б.* Вклад Л. С. Выготского в разработку психологии игры // Вопр. психологии, 1976, № 6.
98. *Эльконин Д. Б.* О формировании предметных действий у детей. Тезисы докладов V Всесоюзного съезда психологов. — М., 1977.
99. *Эльконин Д. Б.* Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития детей // Проблемы периодизации психики в онтогенезе. — М., 1976.
100. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1978.
101. *Эльконин Д. Б.* Достижения и проблемы дальнейшего развития детской психологии в СССР // Вопр. психологии, 1978, № 1.
102. *Эльконин Д. Б.* Заметки о развитии предметных действий, в раннем детстве // Вестник МГУ. Сер. 14, 1978, № 3.
103. *Эльконин Д. Б.* Основные вопросы современной психологии детей в школьном возрасте // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1979.
104. *Эльконин Д. Б.* Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. — М., 1979.
105. *Эльконин Д. Б.* Вклад ранних исследований А. Н. Леонтьева в развитие теории деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14, 1979, № 4.
106. *Эльконин Д. Б.* Право детей на счастливое детство и пути развития психологических знаний // Вопр. психологии, 1979, № 5.
107. *Эльконин Д. Б.* Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа. — Таллинн, 1980.
108. *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития. — М., 1981.
109. *Эльконин Д. Б.* Л. С. Выготский сегодня // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. — М., 1981.

110. *Эльконин Д. Б.* Проблемы детской психологии в трудах А. Н. Леонтьева // А. Н. Леонтьев и современная психология. — М., 1983.
111. *Эльконин Д. Б.* Воспоминания о соратнике и друге. Там же.
112. *Эльконин Д. Б.* Проблема,прогноза и коррекции в диагностике психического развития. Тезисы научных сообщений к VI съезду психологов. Ч. II. — М., 1983.
113. *Эльконин Д. Б.* Размышления над проектом // Коммунист, 1984, № 3.
114. *Эльконин Д. Б.* Послесловия и комментарии к IV тому. Собр. соч. Л. С. Выготского. — М., 1984.
115. *Эльконин Д. Б.* Письма начинающей учительницы (рукопись).
116. *Эльконин Д. Б.* Букварь (для шестилеток) (Рукопись).
117. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989.
118. *Эльконин Д. Б.* Речь на юбилейном заседании Ученого Совета НИИ ОПП АПН СССР // Вестник МГУ, серия «Психология», 1989, № 4.

Литература

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.
Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935.
Аркин Е.А. Дошкольный возраст. — М., 1948.
Базанов А.Г. Вогульские дети // Советский Север, 1934, № 3.
Базанов А.Г. Казанский Н.Г. Школа на Крайнем Севере. — Л., 1939.
Басов М.Я. Общие основы педологии. — М — Л., 1928.
Басов М.Я. Что значит наблюдать за поведением... // Педагог и исследовательская работа над детьми. М.— Л., 1925.
Блонский П.П. Очерк научной психологии. — М., 1921.
Блонский П.П. Возрастная педология, — М. — Л., 1930.
Блонский П.П. Педология. — М., 1934.
Блонский П.П. Избранные психологические произведения. — М., 1964.
Богораз-Тан Н.Г. Чукчи. Ч. I. — Л., 1934.
Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР, 1951. Вып. 36.
Болдуин А. Духовное развитие детского индивидуума... Ч.2, М., 1912.
Бородай Ю.М. К вопросу о социально-психологических аспектах... // Принципы историзма в познании социальных явлений. М., 1972.
Брайант А.Т. Зулусский народ до прихода европейцев. — М., 1953.
Брунер Дж. Процесс обучения. — М., 1962.
Бюлер К. Духовное развитие ребенка. — М., 1924.
Вайян Дж. История ацтеков. — М., 1949.
Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М., 1967.
Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии, 1988, № 3.
Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. — М., 1967.
Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества // Под ред. Н.М. Щелованова. Т. I. — Л., 1929.

Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях // Под ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной. — М., 1955.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956.

Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка Вопросы психологии, 1966, № 6.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.

Выготский Л.С. Собр. соч., Т. 2. — М., 1982.

Выготский Л.С. Собр. соч., Т. 3. — М., 1983.

Выготский Л.С. Собр. соч., Т. 4. — М., 1984.

Выготский Л.С. Собр. соч., Т. 6. — М., 1984.

Выготский Л.С. Психология искусства. — М., 1986.

Выготский Л.С., Лурия А.Э. Этюды по истории поведения. М.; Л., 1930.

Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение. Канд. дис., Харьков, 1936.

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 1. — М., 1959.

Гальперин П.Я. К вопросу об инстинктах у человека // Вопросы психологии, 1976, № 1.

Гальперин П.Я. Функционные различия между орудием и средством //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. 1. Работа советских авторов периода 1918 — 1945 гг. — М., 1980.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. — М., 1976.

Гегель Г.В.Ф. Соч. Т. III. М., 1956.

Гезелл А. Педология раннего возраста. — М. — Л., 1932.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.

Давыдов В.Б. Проблемы развивающего обучения. — М., 1988.

Давыдов В.В. Научные достижения Д.Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии // Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды. — М., 1989.

Давыдов В.В., Маркова А.К., Эльконин Д.Б. Основные вопросы... // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. М., 1978.

Елагин М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1977а.

Елагин М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. 1977б, №2.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М., 1955.

Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре. — М., 1963.

Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. — М., 1974.

Занков Л.В. О начальном образовании. — М., 1963.

Запорожец А.В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // Известия АПН РСФСР, вып. 14, 1948.

Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию, — М., 1949.

Запорожец А.В. Изменение взаимоотношения двух сигнальных систем в процессе развития ребенка-дошкольника // Доклады на совещании по вопросам психологии (3 — 8 июля 1953 г.). — М., 1954.

Запорожец А.В. Избранные психол. произведения. В 2 т. — М., 1986.

Зинченко В.П. Штрихи к портрету Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1994, № 1.

Зуев В.Ф. Материалы по этнографии Сибири XVIII века (1771-1772) — М., 1947.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М., 1974.

Королева Н.В. Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста // Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. — М., 1957.

Косвен М.О. Осколок первобытного человечества. — М., 1927.

Косвен М.О. Переход от матриархата к патриархату // Труды Института этнографии им. Миклухо-Маклая. Т. XIV — М., 1951.

Косвен М.О. Очерки истории первобытной культуры. — М., 1953.

Крашенинников С.П. Описание земли Камчатки (путешествия 1737-1741 гг.). — М., 1949.

Леви-Брюль А. Первобытное мышление. — М., 1930.

Левингстон Д. Путешествия по Южной Африке. — М., 1947.

Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры //Советская педагогика. 1944, № 8, 9.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. — М., 1983.

Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Автореф. дис. ... док. психол. наук. — М., 1974а.

Лисина М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослыми // Развитие общения у дошкольников. — М., 1974б.

Лурия А.Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // Вопросы философии, 1977, № 9.

Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста //Известия АПН РСФСР7 1948. Вып. 14.

Марков Т.А. Влияние советской детской литературы на творческие игры // Творческие игры в детском саду. — М., 1951.

Менджерицкая Д.В. Игра. // Дошкольном педагогика, 1946.

Миклухо-Маклай Н.Н. Собрание сочинений. Т. III. Ч. I. — М., 1951.

Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. — М., 1981.

Недоспасова В.А. Психологический механизм преодоления «центрации» в мышлении детей дошкольного возраста. Канд. дис. — М., 1972.

Новицкий Г. Краткое описание о народе остяцком. — Новосибирск. 1941.

Оберталлер П.М. Материалы о хантыйских куклах // Советская этнография, 1935, № 3.

Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. — М., 1972.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1932.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1969.

Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. — М., 1887.

Прейер В. Духовное развитие в первом детстве. — СПб, 1894.

Прейер В. Душа ребенка. — М., 1912.

Психологические возможности младших школьников в усвоении математики // Под ред. В.В. Давыдова. М., 1969.

Рейнсон-Правдин А.Н. Игра и игрушка народов Обского Севера. Канд. дис. — М., 1948.

Рейсон-Правдин А.Н. Игра и игрушка народов Обского Севера // Советская этнография, 1949, № 3.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

Рубцова Е.С. Материалы по языку и фольклору эскимосов. — М., 1954.

Рудик П.А. Игры детей и их педагогическое значение. — М., 1948.

Сахаров Л.С. О медодике исследования понятий // Психология, 1930. Т. III, 1930.

Сеченов И.М. Избр. произведения. Т. 1, М., 1952.

Селли Дж. Очерки психологии детства. — М., 1901.

Славина Л.С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.

Старцев Г. Самоеды. — Л.: 1930.

Стебницкий С.Н. Коряцкие дети // Советский Север, 1930, № 4.

Стебницкий С.Н. У коряков на Камчатке. — М., 1931.

Усова А.П. К вопросу о характеристике творческих игр детей и правилах руководства ими // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Л., 1947. Т. 56.

Усова А.П. Роль игры в воспитании детей // Под ред. А.В. Запорожца. — М., 1976.

Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 6. — М. — Л., 1949; Т. 8. М. — Л., 1950.

Фаусек Ю.И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. М., 1922.

Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения ребенка от рождения до одного года // Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. Сборник первый. — М.—Л., 1929.

Фирсов Л. Тимур и Бой // Наука и жизнь, 1977а, № 6.

Фирсов Л. Гамма и Сильва: две «педагогические системы» // Наука и жизнь, 1977б, № 10.

Фирсов Л. Этот предметный мир // Наука и жизнь, 1978, № 1.

Фрадкина Ф.И. Психология игры в раннем детстве. Канд. дис. — М., 1946.

Харузин Н.Н. Русские лопари // Известия Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии. Т. X, СПб, 1890.

Шиф Ж.И. Развитие житейских и научных понятий. М., 1935.

Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пг., 1922.

Штернберг Л.Я. Семья и род у народов северо-восточной Азии. — Л., 1933.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

Эйнштейн А. Творческая автобиография // Эйнштейн и современная физика. М., 1956.

Яковлев Н.Ф. Математическая формула построения алфавита // Из истории отечественной фонологии. — М., 1970.

Содержание

В серии «*Психологи Отечества*»
вышли следующие книги:

Абульханова К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности), 1999 г.
Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям, 1998 г.
Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания, 1996 г.
Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы, 1999 г.
Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров, 1996 г.
Барабанщиков В. А. Системогенез чувственного восприятия, 2000 г.
Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений, 1997 г.
Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека, 1997 г.
Блонский П. П. Психология младшего школьника, 1997 г.
Богданов А. А. Познание с исторической точки зрения, 1999 г.
Бодалев А. А. Психология общения, 1996 г.
Божович Л. И. Проблемы формирования личности, 1995 г., 1997 г.
Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение, 1996 г.
Вагнер В. А. Сравнительная психология, 1999 г.
Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры, 1996 г.
Гальперин П. Я. Психология как объективная наука, 1998 г.
Горбов Ф. Д. Я — второе Я, 2000 г.
Гуревич К. М. Проблемы дифференциальной психологии, 1998 г.
Запорожец А. В. Психология действия, 2000 г.
Зейгарник Б. В. Психология личности: норма и патология, 1998 г.
Зинченко В. П. Образ и деятельность, 1997 г.
Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание, 1996 г.
Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология, 1999 г.
Климов Е. А. Психология профессионала, 1996 г.
Кон И. С. Социологическая психология, 1999 г.
Корнилов К. Н. Естественно-научные предпосылки психологии, 1999 г.
Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников, 1998 г.
Ланге Н. Н. Психический мир, 1996 г.
Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия, 1997 г.
Леонтьев А. Н. Эволюции психики, 1999 г.
Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания, 1998 г.
Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка, 1997 г.
Ломов Б. Ф. Системность в психологии, 1996 г.
Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка, 1998 г.
Мерлин В. С. Психология индивидуальности, 1996 г.
Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности, 1999 г.
Мясищев В. Н. Психология отношений, 1995 г., 1998 г.
Небылицын В. Д. Проблемы психологии индивидуальности, 2000 г.
Нечаев А. П. Психология и школа, 1997 г.
Ошанин Д. А. Предметное действие и оперативный образ, 1999 г.
Павлов И. П. Мозг и психика, 1996 г
Пономарев Я. А. Психология творения, 1999 г.
Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии, 1996 г.
Сеченов И. М. Психология поведения, 1995 г., 1997 г.
Славина Л. С. Трудные дети, 1998 г.

Страхов И. В. Психология литературного творчества (Л.Н.Толстой как психолог), 1998 г.
Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий, 1998 г.
Узнадзе Д. Н. Теория установки, 1997 г.
Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности, 1996 г.
Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование. 1999 г.
Шадриков В. Д. Способности человека, 1997 г.
Шеварев П. А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии, 1998 г.
Шпет Г. Г. Психология социального бытия, 1996 г.
Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах, 1995 г., 1997 г.
Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации, 1998 г.
Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь, 1996 г.

Эльконин Даниил Борисович
Психическое развитие в детских возрастах

Московский психолого-социальный институт
113191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а.
Тел.: (095) 234-43-15, 958-17-74, доб. 111, 117
E-mail: publish@edunet.ru

Издательство НПО «МОДЭК».
394000, г. Воронеж, а/я 179.
Тел.: (073-2) 49-87-35.
E-mail: postmaster@modek.vrn.ru

Сдано в печать 08.11.2000. Формат 84×108/32. Бумага газетная.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 21,84.
Тираж 5 000. Заказ №3825.

Отпечатано с компьютерного набора
в издательско-полиграфической фирме «Воронеж»,
394000, г. Воронеж, пр. Революции, 39.

